

Màster universitari en **Formació del Professorat d'Educació Secundària  
Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes**



## Treball de fi de màster

**Títol:** Incorporació dels relats digitals o *Digital Storytelling* en l'estudi i reflexió de la fotografia vernacular i l'error fotogràfic en una Unitat de Programació del CFGS de Fotografia.

**Cognoms:** Marín Redondo

**Nom:** Neus

**Titulació:** Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes

**Especialitat:** Formació Professional

**Director/a:** Gladys Utrera Iglesias

**Data de lectura:** 17/10/2019



## Resum

Aquest treball presenta els resultats de la incorporació del relat digital en estudiants d'un primer curs de CFGS de Fotografia en una Escola d'Art i Superior de Disseny situada en l'àrea metropolitana de Barcelona. L'activitat d'ensenyament-aprenentatge s'ha aplicat a la Unitat de Programació "Fotografia vernacular i l'error fotogràfic", dins la Unitat Formativa "La imatge Fotogràfica" corresponent al Mòdul Teoria Fotogràfica, i que ha permès a l'alumnat treballar els resultats d'aprenentatge corresponents utilitzant aquest tipus de fotografia de manera crítica i reflexiva amb la creació d'un relat digital personal. Els resultats han demostrat la comprensió de l'objecte d'estudi, una motivació positiva dels alumnes per aquesta metodologia, una reflexió personal sobre l'ús d'aquest tipus de fotografia i un nivell d'autosatisfacció positiu de la pròpia obra. Aquesta activitat, que requereix una implicació personal elevada, ha permès també treballar aspectes competencials més transversals com són la millora de l'expressió oral i escrita, la construcció pública de la identitat o l'alfabetització digital avançada. Aquests resultats ens porten a confirmar l'interès educatiu dels relats digitals o *Digital Storytelling*.

## Abstract

This article presents the results of the incorporation of Digital Storytelling in a first course students of CFGS Photography in a School of Art and Design located in the metropolitan area of Barcelona. The teaching-learning activity has been applied in a Programming Unit on vernacular photography and photographic error that has allowed students to work on the corresponding learning outcomes using this type of photography critically and thoughtfully with the creation of a personal digital story. The results have shown the understanding of the object of study, a positive motivation of the students for this methodology, a personal reflection on the use of this type of photography and a level of self-satisfaction of the work itself. This activity, which requires high personal involvement, has also allowed us to work on more transversal competences such as the improvement of oral and written expression, public construction of identity or advanced digital literacy. These results lead us to confirm the educational interest of digital stories or "Digital Storytelling".

## Paraules clau / Keywords

Fotografia vernacular, error fotogràfic, relats digitals, narrativa digital, histories de vida, *Digital Storytelling*, escola d'art i disseny, àlbums familiars.

Vernacular photography, photo error, digital stories, digital narrative, life stories, Digital Storytelling, school of art and design, family albums

## ÍNDEX

<b>RESUM</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>3</b>
<b>PARAULES CLAU / KEYWORDS</b>	<b>3</b>
<b>1. INTRODUCCIÓ</b>	<b>6</b>
<b>2. PROPOSTA DE MILLORA</b>	<b>8</b>
<b>3. OBJECTIUS DEL TREBALL</b>	<b>9</b>
3.1. ELS RELATS DIGITALS PERSONALS (RDP)	9
3.2. EL POTENCIAL DELS RDP EN EDUCACIÓ	9
<b>4. ESTAT DE L'ART I JUSTIFICACIÓ DEL TREBALL</b>	<b>12</b>
4.1. LA FOTOGRAFIA VERNACULAR I L'ERROR FOTOGRÀFIC: DELS INICIS AL SEU PROTAGONISME EN EL SEGLE XXI	12
4.2. EL RELAT, UNA NECESSITAT PER ENTENDRE EL MÓN: DE LES PINTURES RUPESTRES ALS RELATS DIGITALS	13
4.3. JUSTIFICACIÓ DEL TREBALL	14
4.4. LES BASES PEDAGÒGIQUES	14
<b>5. METODOLOGIA DEL TREBALL</b>	<b>16</b>
5.1. METODOLOGIA DIGITAL STORYTELLING	16
5.2. PLANIFICACIÓ	21
<b>6. DESENVOLUPAMENT DEL TREBALL</b>	<b>25</b>
6.1. APLICACIÓ DE L'ACTIVITAT D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE	25
<b>7. RESULTATS OBTINGUTS</b>	<b>26</b>
7.1. PERFIL DELS ESTUDIANTS	26
7.2. SOBRE EL LLIURAMENT DELS TREBALLS	27
7.3. SOBRE LA FOTOGRAFIA VERNACULAR	27
7.3.1. CONSIDERACIONS PRÈVIES	27
7.3.2. ANÀLISI DELS RESULTATS SOBRE LA FOTOGRAFIA VERNACULAR	29
7.4. SOBRE L'ERROR FOTOGRÀFIC	32
7.4.1. CONSIDERACIONS PRÈVIES	32

7.4.2.	ANÀLISI DELS RESULTATS RESPECTE L'ERROR FOTOGRÀFIC	33
<b>7.5.</b>	<b>REFLEXIONS SOBRE LA FOTOGRAFIA VERNACULAR I L'ERROR FOTOGRÀFIC</b>	<b>36</b>
<b>7.6.</b>	<b>RESULTATS SOBRE L'ADEQUACIÓ DE LES FOTOGRAFIES DINS EL RELAT DIGITAL PERSONAL</b>	<b>39</b>
7.6.1.	TIPOLOGIES	39
7.6.2.	LES FOTOGRAFIES EN ELS RELATS	41
7.6.3.	CONJUNT DELS ALTRES COMPONENTS NARRATIUS I TÈCNICS	45
<b>7.7.</b>	<b>RESULTATS RESPECTE EL PROCÉS</b>	<b>46</b>
7.7.1.	SEGUIMENT DE LES SESSIONS I LES ETAPES DEL MÈTODE DIGITAL STORYTELLING	46
7.7.2.	NIVELL DE SATISFACCIÓ DELS ESTUDIANTS I FASES MÉS DIFÍCILS.	50
7.7.3.	TREBALL DE COMPETÈNCIES TRANSVERSALS	50
<b>8.</b>	<b>CONCLUSIONS I TREBALL FUTUR</b>	<b>52</b>
8.1.	RESPECTE L'OBJECTIU PRINCIPAL: INCORPORAR EL RELAT DIGITAL PERSONAL EN L'EDUCACIÓ FORMAL	52
8.2.	RESPECTE LA PROPOSTA DE MILLORA: RECUPERACIÓ DE L'ÚS DEL DISCURS NARRATIU EN L'ÀMBIT EDUCATIU FORMAL	52
8.3.	RESPECTE EL TREBALL DE COMPETÈNCIES TRANSVERSALS	53
8.4.	TREBALL FUTUR	53
<b>9.</b>	<b>REFERÈNCIES</b>	<b>54</b>
<b>10.</b>	<b>ANNEXES</b>	<b>56</b>
<b>11.</b>	<b>APÈNDIX</b>	<b>57</b>
11.1.	LLISTAT DE TAULES	57
11.2.	LLISTAT DE GRÀFIQUES	57

## 1. Introducció

Els relats digitals o *Digital Storytelling* són una tècnica narrativa que s'utilitza en àmbits tant dispars com la política, la publicitat, el periodisme, la salut, el folklore popular o l'educació amb una intenció comunicativa amb finalitats promocionals, terapèutiques, culturals o formatives, entre d'altres.

Aquest treball es centra en els relats digitals personals, que es caracteritzen per estar creats per persones no expertes en narració i/o les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) que són capaces d'explicar un fet viscut (o que els és proper), sota el seu punt de vista personal, amb el seu propi estil i amb la seva pròpia veu, tenint en compte les seves emocions i la seva creativitat, construint i materialitzant la seva pròpia història ells mateixos en forma d'un vídeo de curta durada, fent servir eines informàtiques i digitals -càmeres de vídeo o de fotos, programes d'edició d'àudio i vídeo- o cercant recursos a Internet – per exemple, banc d'imatges o sons gratuïts.

L'estudi parteix de la hipòtesi de que els relats digitals personals poden tenir un gran potencial en l'àmbit educatiu, ja que utilitzen fórmules creatives que inclouen informació multiformat i instruments tecnològics per a transmetre idees. Aquesta autora es va proposar investigar els resultats d'incorporar els relats digitals o *Digital Storytelling* dins l'àmbit de la formació reglada, en concret, en alumnes de primer curs del Cicle de Grau Superior de Fotografia d'una Escola Superior d'Art i Disseny de l'àrea metropolitana de Barcelona. El Mòdul on es va aplicar era "Teoria Fotogràfica", la Unitat Formativa "La imatge Fotogràfica" i la unitat de programació "Fotografia vernacular i l'error fotogràfic".

La motivació d'aquesta investigació va venir determinada per aquests aspectes:

- a) l'analogia observada entre el caràcter amateur d'aquest tipus de narracions, amb la part teòrica de la Unitat de Programació (UP) on s'havia d'introduir, a saber, la fotografia vernacular o familiar i l'error fotogràfic;
- b) l'oportunitat de poder proposar i aplicar la narrativa digital dins les pràctiques del Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes;
- c) l'interès personal d'aquesta autora pels relats digitals personals i la seva participació en alguns dels tallers realitzats per dues de les organitzacions internacionals més reconegudes -el Center for Digital Storytelling (CDS) i Creative Narrations.<sup>1</sup>
- d) la poca investigació sobre narrativa digital a Catalunya i a l'Estat espanyol, així com la seva aplicació, tant en l'educació formal com no formal, ja que majoritàriament s'utilitza en països anglosaxons.

L'objectiu principal d'aquest treball és "deconstruir" el relat digital per centrar-se en un dels principals elements que el contenen, la fotografia, per entendre millor aquesta tipologia d'imatges fetes per no professionals i les seves capacitats expressives dins d'aquest tipus de

---

<sup>1</sup> El taller amb *Creative Narrations* va anar a càrrec de Natasha Freidus, a Vilanova i la Geltrú (2007); els tallers amb el CDS van ser a càrrec de Joe Lambert a Berlín (2011), Barcelona (2012), París (2013), i Vilanova i la Geltrú (2014)

relat. Per dur a terme aquest objectiu, els alumnes havien de crear un relat digital personal, posant el focus en les imatges utilitzades, que havien de contenir fotografies vernaculars o familiars i amb errors fotogràfics (objectiu de la UP), sense oblidar els altres elements que acompanyen aquest tipus de relats com la veu, la música, els efectes sonors o de vídeo, entre d'altres. Més enllà d'analitzar si els estudiants podien aconseguir amb aquest mètode les competències pròpies de la Unitat Formativa (UF) amb els productes resultants -relats digitals personals (RDP)-, l'estudi volia comprovar quins altres beneficis o competències més transversals podia aportar la narrativa digital als estudiants d'aquest cicle i a l'educació reglada en general.

D'altra banda, aquest estudi vol contribuir a l'ampliació de casos pràctics de relats digitals aplicats a l'educació formal del nostre país, encara poc significatiu si ho comparem amb països anglosaxons on va sorgir l'*Storytelling*, principalment als Estats Units. En aquest sentit, l'estudi de casos s'han centrat sobretot en alumnes de primària, d'ESO, estudiants universitaris o de Màster, però no s'ha trobat propostes aplicades en el marc d'un cicle de grau superior com el que proposa aquest treball.

El marc teòric i pedagògic de la investigació es basa en les teories educatives constructivistes i socioculturals, sobretot, en relació a l'aprenentatge centrat en l'aprenent i concretat en el mètode de l'aprenentatge per projectes, en aquest cas, la creació del relat digital personal. Així mateix, defensa els postulats de Jerome Bruner sobre la importància del discurs narratiu – a banda del discurs paradigmàtic- en el procés cognitiu de les persones per tal d'aplicar-lo amb més assiduïtat en l'àmbit educatiu.

Pel que fa a la metodologia, aquest treball ha seguit principalment les propostes originàries que va crear als anys 90 del segle passat a Berkeley (Califòrnia) el Center for Digital Storytelling (avui StoryCenter), així com altres propostes adaptades d'autors que treballen els relats digitals en l'àmbit educatiu, com J. Olher (Alaska) i B. Robin (Texas). També ha tingut en compte els resultats d'alguns investigadors del nostre país respecte a aquesta metodologia, com la dels professors José Luis Rodríguez i Glòria Londoño, professors de la Universitat de Barcelona, o de les professores Lourdes Villalustre i M<sup>a</sup> Esther del Moral Pérez, professores de la Universidad de Oviedo. Tot i així, alguns aspectes concrets dins el procés, han estat proposats per aquesta autora per tal d'adaptar-lo al context de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge d'aquest estudi.

Quan a l'abast cronològic, el cas pràctic es va portar a terme entre l'abril i el maig de 2019. Un mes abans aquesta autora es va dedicar a la seva planificació, i un mes després de la seva aplicació, en va començar a analitzar els resultats, deixant els mesos d'estiu per la redacció del mateix.

En total, van participar un total de 31 alumnes de primer curs distribuïts en tres aules-classe (A,B,C), en dies i horaris diferents. Tot i que la participació no va ser regular en tots els casos, tothom va aconseguir fer el seu relat. S'ha d'admetre que la investigació es va haver d'adaptar al calendari acadèmic del centre amb les dificultats que això va comportar: la manca de continuïtat per dies no lectius de vacances o amb altres activitats acadèmiques programades, o l'estrès dels estudiants per les entregues finals de treballs que va afectar a l'assistència en alguna de les fases del procés. Malgrat aquestes circumstàncies, aquesta autora no ha volgut deixar passar l'oportunitat de fer un estudi de cas real de narrativa digital en un entorn educatiu formal.

## 2. Proposta de millora

La narrativa o *Storytelling* és una tècnica que ens permet una comunicació més eficaç per mitjà del discurs narratiu. A través les històries podem connectar millor amb els interlocutors, facilitar la comprensió i ser més convincts, tres aspectes fonamentals en l'educació.

Camargo i Hederich (2010) recullen el pensament del psicòleg nord-americà Jerome Bruner segons el qual hi ha dues maneres diferents i no excloents de conèixer la realitat i endreçar l'experiència: una és el pensament lògic i l'altra, el pensament narratiu. El primer correspon a una modalitat paradigmàtica que organitza el coneixement per mitjà de categories o conceptes i les seves relacions lògiques, encarregant-se de l'explicació causal dels esdeveniments del món, utilitzant procediments empírics per a la seva verificació. Es tracta del discurs de les ciències, l'objectiu del qual és arribar a la veritat dels fets utilitzant un discurs argumentatiu basat en els principis de coherència i no contradicció. En contrast amb aquest pensament lògic o científic que cerca veritats universals, el pensament narratiu té a veure amb la vida quotidiana i les particularitats de cada cultura.

Per a Bruner (2003 p.34-35), un relat és:

(...) una forma de expresión típicamente humana en la que están implicados unos personajes con expectativas y libertad de acción. Los personajes se ven involucrados en alguna situación desequilibrada e intentan, con acciones, encontrarle una resolución. Al final se presenta una valoración de la acción transcurrida. Este proceso requiere siempre la presencia de un narrador que relata los acontecimientos provocados por la infracción.

L'autor remarca la importància del discurs narratiu en l'educació perquè "la narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación (...)" (Bruner 2003 p.32).

Guarddon i Foronda, (UNED, 2017) adverteixen de que la modalitat narrativa del procés cognitiu està quedant arraconada per culpa d'un cert prejudici o pudor en entorns acadèmics, científics o fins i tot professionals, com si aquesta només fos possible en ambients lúdics, artístics, col·loquials, com si restés serietat a una exposició rigorosa. Argumenten que el discurs narratiu ens permet passar d'allò general o abstracte a allò concret i específic que és molt més fàcil d'entendre, d'experimentar ja que al tractar-se del llenguatge de l'experiència, intervenen elements emocionals i sensorials que formen part de les relacions socials. El discurs narratiu permet crear imatges mentals o bé al·ludir a situacions concretes d'una manera més tangible i experimentable, al contrari del discurs lògic o científic que requereix un esforç de comprensió més racional. El recel cap a la utilització discurs narratiu en el món acadèmic coincideix amb un fet: la poca presència dels relats digitals en l'educació formal. Efectivament, la majoria de les metodologies sobre *Digital Storytelling* estan enfocades des d'una perspectiva educativa informal -bé amb finalitats de tipus cultural o social- que promouen organitzacions i institucions socials o culturals. D'altra banda, els tallers de relats digitals generalment estan estructurats per ser aplicats a grups petits generalment adults i de forma voluntària.

Aquest treball vol contribuir a la recuperació de l'ús del discurs narratiu en l'àmbit educatiu com a modalitat vàlida del procés cognitiu a través d'històries digitals personals creades pels estudiants de primer curs d'un CFGS de Fotografia. No es demanaven discursos narratius literaris ni artístics, sinó comunicatius, és a dir, els relats no com una finalitat sinó com un mitjà per aconseguir un objectiu per comunicar-se amb els altres.



### 3. Objectius del treball

#### 3.1. Els relats digitals personals (RDP)

“Un relat és una eina de comunicació estructurada en una seqüència d'esdeveniments que apel·la als nostres sentits i emocions. A l'exposar un conflicte, revela una veritat que aporta sentit a les nostres vides”. (Núñez, 2007). Per la seva banda, Sanz-Magallón (2007) afirma que ens agraden les històries causals perquè donen sentit al que succeeix, les històries que expliquen el món.

Segons Guarddon i Foronda (2013), les històries posen de manifest els punts cardinals bàsics en la concepció de l'home que són el temps i l'espai els quals determinen la nostra existència. Tots els esdeveniments de la nostra vida estan lligats a un temps i un espai. El temps també ens fa ser conscients de la percepció cronogràfica de la nostra vida com una successió d'esdeveniments que van conformant la nostra pròpia història vinculada a escenaris concrets i que consta d'un principi, un desenvolupament i un desenllaç. Aquesta successió de fets es fa de forma endreçada i continua, amb una relació de causa-efecte de present, passat i futur.

Els relats objectes d'aquest treball tenen les característiques de ser:

- *Amateurs* o aficionats: és a dir, creats per usuaris no professionals que normalment utilitzen programaris gratuïts d'Internet i que tenen poca (o nul·la) experiència en el camp de la narrativa així com en l'ús de les TIC.
- *Digitals*: permeten la convergència de recursos textuais, orals, auditius i visuals de relat seqüencial. S'exclouen doncs, els interactius, és a dir, els que permeten una organització discursiva no lineal o no seqüencial gràcies a la interacció del receptor en el relat.
- *Personals*: es narren successos o experiències reals de l'autor. Aquesta característica es veu reforçada en el relat per la utilització de la pròpia veu.

#### 3.2. El potencial dels RDP en educació

L'estudi parteix de la hipòtesi de que els relats digitals personals (a partir d'ara, RDP) poden tenir un gran potencial en l'àmbit educatiu. Es tracta d'una experiència formativa innovadora, ja que posa les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) al servei de pràctiques narratives convencionals; d'altra banda és motivadora, ja que potencia el desenvolupament de la capacitat d'expressió i comunicació a través de combinar elements lingüístics, icònics i tècnics. (Del Moral, Villastre, Neira, 2016).

Per a confirmar aquesta hipòtesi, es va decidir aplicar com a activitat d'ensenyament-aprenentatge la creació de RDP en el marc de l'educació formal del CFGS de Fotografia per analitzar-ne els resultats. Per tant, l'objectiu principal d'aquest treball està lligat al compliment dels resultats d'aprenentatge (RA) d'una unitat de programació (UP) sobre la fotografia vernacular i l'error fotogràfic utilitzant els relats digitals.

Els resultats d'aprenentatge i tot el desenvolupament dels currículum del CFGS de Fotografia està regulat pel decret 245/2016 de 26 d'abril del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Catalunya 2016) pel qual s'estableixen els currículums dels cicles formatius de grau mitjà i grau superior d'arts plàstiques i disseny de la família professional artística de comunicació gràfica i audiovisual. En el seu art.1, el Decret estableix que els estudis de cicle superior de

fotografia permeten obtenir el títol de Tècnic superior d'arts plàstiques i disseny en fotografia del Reial decret 1432/2012. (Espanya 2012).

Així, tenint en compte aquesta normativa, els resultats d'aprenentatge (RA) que es volien aconseguir amb l'activitat d'ensenyament-aprenentatge de la Unitat de Programació "Fotografia vernacular i l'error fotogràfic" eren els següents:

1. Estudia i analitza textos significatius de la teoria fotogràfica i la seva relació amb la praxis fotogràfica.
2. Aplica i desenvolupa una adient metodologia en la realització dels projectes fotogràfics.

*Primer Resultat d'aprenentatge: Estudia i analitza textos significatius de la teoria fotogràfica i la seva relació amb la praxis fotogràfica.*

A continuació es detalla els textos que es van proposar als estudiants:<sup>2</sup>

a) Pel que fa a la fotografia vernacular:

- Del llibre de C. Chéroux (2014) els estudiants havien d'entendre i reflexionar sobre:
  - Els tres aspectes que caracteritzen la fotografia vernacular: utilitari, domèstic i heterotòpic.
  - L'origen etimològic del terme *vernacular*, del llatí *vernaculus* que fa referència a un tipus concret d'esclaus nascuts a casa i, per extensió, la paraula abastaria tot allò criat o confeccionat a casa, és a dir, a una producció domèstica, més destinada al consum personal que a la comercialització.
  - Tipus de fotografies que s'inclouen tenint en compte la característica utilitària i domèstica: científiques, militars, mèdiques, vistes aèries, topogràfiques per a arquitectes o per proves judicials, etc. i les familiars (per a l'autor separar allò que té d'utilitari una fotografia del que té de trets domèstics seria una arbitrarietat: en ocasions allò domèstic és utilitari i viceversa).
  - Entendre que l'aspecte d'heterotòpic ve determinat pel caràcter profús i prosaic de la fotografia vernacular. Profús, en quant que abundant, ja les imatges produïdes en un entorn domèstic i utilitari superen en molt a les considerades artístiques; prosaic, en quant que qualitativament és menyspreada per la seva manca de voluntat artística. Aquests dos trets situen a la fotografia vernacular en una posició d'alteritat, són «allò altre» de l'art.
- Del llibre de J.Fontcuberta (2017) els estudiants havien d'entendre i reflexionar sobre:
  - L'anècdota que explica l'autor sobre com gràcies a una fotografia vernacular (una fotografia en blanc i negre mida carnet), la seva futura mare es va enamorar del seu futur pare, que estava a Melilla fent el servei militar.
  - Sobre les lleis de la fotogènia que va provocar aquesta atracció: el model, la càmera i el fotògraf (una aliança a tres parts).
  - La fotografia com una forma de filosofia amb la proposta de l'aforisme "Imago, ergo sum", és a dir, la nostra existència gràcies a les imatges amb un doble sentit "fotografio, luego hago existir" i "soy fotografiado, luego existo".

---

<sup>2</sup> Els textos proposats als alumnes els va decidir la docent responsable del mòdul *Teoria Fotogràfica* del centre docent.

b) Pel que fa a l'error fotogràfic:

- Del llibre de C. Chéroux (2009) els estudiants havien d'entendre i reflexionar sobre:
  - La defensa que fa dels errors fotogràfics i com aquests han contribuït a millorar i perfeccionar la tècnica i l'evolució de la fotografia.
  - El lligam entre la fotografia i la seva capacitat per copiar la realitat i de com l'error s'ha determinat en base a la proximitat d'allò que la majoria accepta com a veritat.
  - Què fa que una mateixa fotografia es pugui considerar primer un error i després una obra d'art.
  - Veure alguns exemples de fotògrafs avantguardistes que van utilitzar l'error per expressar un punt de vista personal amb una estètica innovadora
  - L'alliberament de la fotografia a través de l'error.

A partir de la comprensió i reflexió sobre aquestes lectures s'entenia que els estudiants tenien un marc teòric per poder dur a terme l'activitat d'ensenyament-aprenentatge, creant fotografies amb aquestes característiques per després incorporar-les als seus relats digitals personals.

*Segon Resultat d'aprenentatge: Aplica i desenvolupa una adient metodologia en la realització dels projectes fotogràfics.*

El projecte fotogràfic són els RDP, que havien d'incorporar un mínim de 10 fotografies vernaculars i amb errors fotogràfics, sense descuidar altres elements necessaris per a la seva creació com són l'escriptura del guió, l'*storyboard*, la gravació de la pròpia veu o l'edició de totes els elements en un format vídeo.

En aquest sentit, els objectius són:

- a) comprovar que les fotografies incorporades en els relats digitals creats s'ajusten al contingut teòric de les lectures, tant les de caràcter vernacular com les que contenen errors fotogràfics.
- b) indagar sobre l'impacte que suposa per estudiants de fotografia, la paradoxa d'haver de crear un producte, en aquest cas un relat digital en forma de vídeo, utilitzant imatges fetes en un entorn amateur o familiar i que contenen errors;
- c) estudiar la resposta d'aquests estudiants de fotografia (acostumats a treballar amb imatge fixa) davant la creació d'un producte multimèdia com és el relat digital i l'encaix que en fan d'aquestes imatges fixes dins la seva història personal: reforçament del missatge que volen transmetre, creació de metàfores, etc.
- d) estudiar la reflexió dels estudiants sobre la fotografia vernacular a través de la manipulació d'àlbums familiars propis.
- e) estudiar el resultat dels estudiants davant el repte d'haver de treballar competències transversals com són la capacitat de triar i endreçar els pensaments per després saber transmetre el missatge que es vol fer arribar, a través d'un discurs coherent i intel·ligible utilitzant tots els recursos possibles (paraula escrita, veu, imatges...)
- f) estudiar la reacció dels estudiants al fet d'haver d'exposar i compartir part de la seva identitat a través de les històries personals triades.

Amb la creació d'aquests relats, s'acompleix l'objectiu secundari d'aquest estudi: contribuir a l'ampliació de casos pràctics d'històries digitals personals aplicades a l'educació formal del nostre país.

## 4. Estat de l'art i justificació del treball

### 4.1. La fotografia vernacular i l'error fotogràfic: dels inicis al seu protagonisme en el segle XXI

Com ens recorda Jenkins (1975), a finals del segle XIX, el nord-americà George Eastman va inventar el rotllo de pel·lícula de cel·luloide que substituïria la placa fotogràfica posant així la fotografia a l'abast de les masses populars.

El 1892 va crear la Eastman Kodak Company que es va especialitzar en la producció de materials fotogràfics i en la creació de màquines fotogràfiques cada cop més assequibles. Com descriu Pretelin (2011) l'eslògan de la companyia era "You press the botton, we do the rest" ("Vostè premi el botó, nosaltres fem la resta". *Traducció de l'autora*), ja que els usuaris enviaven per correu els seus rotllos de 100 fotografies a revelar a la fàbrica i aquesta els hi tornava amb un nou carret posat a la càmera. El 1910 Kodak va treure a la llum la càmera Brownie (al preu d'un dòlar) que anava dirigida als infants, amb la clara intenció d'una inversió de futur, promovent el joc en l'educació infantil a través de la càmera entre les classes benestants. Però el preu tant assequible d'aquesta càmera va fer que es popularitzés amb gran èxit entre gent de totes les edats, democratitzant així la fotografia fent-la assequible a tota aquella persona que hi tingués un cert interès.

Aquesta democratització va fer que canviés el comportament dels qui estaven al darrera i al davant de la càmera. La gent es va acostumar a deixar-se retratar i seguien els consells de Kodak que animava als usuaris a somriure i mirar a la càmera. Com diu West (BBC 2007), fotografiar-se deixava de ser un ritual seriós per convertir-se en una aventura divertida. D'altra banda, Galasi afirma que els aficionats es mostraven atrevits i desinhibits a l'hora de fer fotos, ja que no tenien aspiracions artístiques i volien experimentar aquest nou mitjà, esbrinant coses sobre el procés fotogràfic a mesura que l'anaven utilitzant (BBC 2007).

És doncs, amb el sorgiment dels fotògrafs aficionats que comencen a augmentar els errors com: imatge fora de focus, desdoblaments, imatges velades, etc. Chéroux (2009) ha estudiat en profunditat la naturalesa dels errors i ha arribat a la conclusió que, tot i tenint en compte l'evolució dels mitjans i materials que fan que apareguin nous errors i altres quedin obsolets, els errors continuen depenent de tres factors: de la càmera (falla tècnica), del fotògraf (mala manipulació) i del tema (accidents en les preses), és a dir, del com, del qui i dels què de la fotografia.

Va ser també la indústria Kodak, la que el 1975 va crear la primera càmera digital de la història, desenvolupada per Steve Sasson. Novament Kodak revolucionava el mercat de la fotografia, fent encara més assequible aquesta pràctica, no només pel seu preu, sinó també per la facilitat del seu ús, a diferència de les càmeres analògiques que requerien de certs coneixements. Però així com abans les fotografies es guardaven en àlbums familiars o s'exhibien en marcs en llocs destacats de les llars, ara inunden les xarxes socials i hi ha estudiosos com Baixauli i González que creuen que la fotografia, malgrat haver mantingut el seu doble valor (la de representar i la de recordar), es troba en la paradoxa pròpia dels temps digitals: "las fotos ya no son objetos preciados difíciles de adquirir, sino más bien basura acumulada en sistemas tecnológicos" (Baixauli, González 2017, p.110).

No és objecte d'estudi d'aquest treball profunditzar en la revolució digital de la fotografia ni la seva proliferació a Internet i les xarxes socials però si es volia recordar la plena vigència de la fotografia vernacular i l'error fotogràfic en el segle XXI.

#### 4.2. El relat, una necessitat per entendre el món: de les pintures rupestres als relats digitals

Des de temps molt llunyans, tal i com veiem en les pintures rupestres, l'ésser humà ha tingut la necessitat de comunicar-se a través de les històries. Ja sigui utilitzant la pintura, l'expressió oral o l'escriptura, explicar i crear històries és l'activitat humana més universal perquè ens emociona i ens connecta amb altres éssers humans.

Segons les ciències cognitives, els humans, a banda de percebre la realitat, constantment la recreem i la representem donant-li una forma narrativa; així han sorgit els mites, les faules, les paràboles. Segons Bruner, (A: Guarddon i Foronda 2017) la narrativa és un mecanisme organitzador de l'experiència que ens ajuda a entendre el món i tot allò que ens envolta. Davant l'allau d'estímuls i percepcions que els humans rebem del nostre entorn, necessitem endreçar-los i donar-los un sentit que ens permeti sortir de la incertesa que ens genera la quantitat ingent de dades i informació que rebem contínuament. Les històries donen ordre i sentit a la nostra existència. Narrar és explicar de manera ordenada uns fets que succeeixen a través d'una relació causa-efecte i que ens mostra una diferència entre un principi i un final. De la mateixa manera, per a Schank (A: Rodríguez i Londoño, 2009), les històries són com formes complexes d'emmagatzematge en la memòria i de la manera d'enfrontar-nos a situacions del nostre dia a dia.

L'*storytelling* o narrativa no té una finalitat literària sinó comunicativa. Es tracta de fer arribar el nostre missatge a un públic objectiu de la millor manera possible. La diferència entre una narració i una simple exposició de dades informatives és que amb ella s'atorga sentit als fets i això permet, a qui l'escolta, fixar aquesta informació amb més fermesa ja que el procés de comunicar és més clar i això genera connexió amb els altres. Aquesta fixació o ancoratge és molt positiu si pensem en termes d'ensenyament-aprenentatge com una manera de retenció del coneixement per part de l'alumnat.

A mesura que avança la revolució tecnològica, les eines que tenim per crear i explicar històries s'han multiplicat considerablement fent més accessible la possibilitat de compartir experiències personals. En la cultura digital del s. XXI la barrera entre productor/consumidor i emissor/receptor ha quedat difuminada, creant-se una nova figura que Toffler (1980) va anomenar *prosumidor*. Així, els *prosumidors* són individus que alhora consumeixen, produeixen i comparteixen continguts digitals a internet sense finalitats clarament lucratives. (Lasén; Puente 2016). Un d'aquests continguts són els relats digitals o *Digital Storytelling*.

El Center for Digital Storytelling (avui StoryCenter) a San Francisco, va ser la primera organització en utilitzar a la dècada dels 90, les eines digitals en l'art de narrar històries. La filosofia d'aquesta organització tenia les seves arrels en un moviment artístic i cultural sorgit als Estats Units als anys 70'-80' on educadors i artistes de diverses disciplines van creure en les aportacions que gent no professional podia fer al món de l'art que van donar veu a històries de superació, esperança en mig del conflicte social i polític que vivia el país (Storycenter 2019). A mitjans de la dècada 1990 les tecnologies multimèdia van començar a ser assequibles per a la gent amateur i això ho va tenir en compte el Center, creant tallers i desenvolupant un principi de metodologia dels "Set Elements" de l'estructura del relat i disseny en narrativa digital. Com diu Lundby (2008),

no va ser un accident que tot aquest moviment digital s'iniciés prop de Silicon Valley, on va tenir lloc molta innovació en el hardware i software digital.

El Digital Storytelling s'ha anat estenent sobretot en el món anglosaxó i en l'actualitat la utilitzen tant entitats o institucions sense ànim de lucre per possibilitar la creació d'històries de temàtica social (salut, resiliència, defensa drets humans, etc.) com en el camp de l'ensenyament, ja que ofereixen aspectes d'interès educatiu com poden ser la pràctica de l'expressió oral i escrita, un potencial com a forma de construcció (pública) de la identitat, la realització de pràctiques digitals avançades, l'ús crític i reflexiu sobre la presa de decisions, l'increment de la motivació dels estudiants i la seva implicació personal, entre d'altres aspectes cognitius i socials (Rodríguez; Londoño, 2009).

#### 4.3. Justificació del treball

La fotografia vernacular i l'error fotogràfic són més presents que mai en el nostre entorn, sobretot el virtual. D'altra banda la narrativa o *storytelling* té plena vigència pel seu poder comunicatiu. Les noves eines digitals i multimèdia fan possible crear històries utilitzant aquest tipus d'elements amb d'altres de la narrativa tradicional. Els relats digitals estan sent utilitzats tant per partits polítics, com per organitzacions sense ànim de lucre, centres sanitaris, institucions socials i culturals o centres educatius.

Aquest treball es justifica per voler investigar sobre quin efecte té en estudiants de fotografia la creació de relats digitals utilitzant la fotografia vernacular i l'error fotogràfic. Dos tipus de recursos utilitzats per usuaris amateurs, en mans d'estudiants que es preparen per ser professionals de la fotografia.

S'hagués pogut fer una activitat d'ensenyament-aprenentatge només amb l'estudi teòric dels representants d'aquest tipus de fotografia, o simplement fent que els estudiants fessin fotografies tenint en compte l'aspecte vernacular o l'error fotogràfic. La raó per la que es va triar utilitzar la narrativa digital és perquè, d'una banda, es volia posar el repte als estudiants de crear aquestes fotografies tenint en compte un discurs narratiu personal en el que hi hagués la voluntat de comunicar alguna cosa, no només a través de les imatges, sinó que aquestes es veiessin recolzades i potenciades amb altres elements com un guió, una narració, una banda sonora, i altres possibilitats que ofereixen els programes d'edició (títols, transicions, efectes visuals i sonors, etc). El fet d'haver de crear a més, una història personal, implicava una introspecció sobre la memòria personal i familiar, un exercici de reconeixement de la identitat pròpia i col·lectiva (familiars, amics, parella...), triar un fet, anècdota o experiència sobre la que es basaria la història i es compartiria amb els companys de classe.

D'altra banda, i com ja s'ha dit anteriorment en parlar dels objectius d'aquest treball, es vol justificar aquesta investigació en quant que vol contribuir a l'aplicació del mètode del discurs narratiu en l'àmbit educatiu, i en concret, amb la utilització dels relats digitals personals.

#### 4.4. Les bases pedagògiques

El marc pedagògic d'aquest treball es basa en les teories constructivistes i socioculturals proposades per Jean Piaget<sup>3</sup> i Lev Vygotsky<sup>4</sup> respectivament a principis del segle passat. Com diu

---

<sup>3</sup> Piaget és el pare del constructivisme genètic, per a qui la intel·ligència és un procés biològic que es dona per l'assimilació i l'acomodació amb la finalitat d'adaptar-se al medi.

<sup>4</sup> Per a Vygotsky, l'aprenentatge representa un procés social, tant pel que fa als continguts com a la forma en la que es genera.

Delval (1997, A: Londoño p. 86) malgrat que les seves teories se centren en problemes diferents (sobre els processos interns que tenen lloc en la persona que aprèn en el cas de Piaget; sobre la influència dels factors socials externs en el cas de Vygotsky) ambdues teories entenen l'aprenentatge com un procés *interaccionista* on, tot i reconeixent que es tracta d'una tasca individual que es produeix en l'interior de la persona gràcies a la seva acció, també depèn de la realitat que l'envolta i que les altres persones poden afavorir o no aquesta construcció del coneixement que la persona fa per si mateixa. D'una banda, l'acte de crear un relat digital personal demana l'acció i implicació de l'alumne en el projecte, responsabilitzant-se de totes les fases del procés de construcció del relat (concebre la idea, aconseguir els mitjans, endreçar-los, editar-los). D'altra banda, es tracta d'una activitat on l'estudiant socialitza dins i fora de l'aula (companyes, docent, familiars, amics, etc.) en el seu procés d'interacció amb la seva memòria, el seu context personal i la seva pròpia realitat. A més, es dona un aspecte important en la construcció del coneixement, la d'assumir un punt de vista personal i una perspectiva pròpia sobre els fets que es volen narrar i compartir.

Per al seva banda, el psicòleg Jerome Bruner (1991, A: Camargo i Hederich, 2010) en el seu *Aprenentatge per descobriment*, proposava el *repte* com una estratègia motivadora d'aprenentatge on l'aprenent té un paper actiu, explorant i observant la realitat, fent-se preguntes, experimentant i resolent problemes. Tanmateix, l'autor també afirmava que no s'aprèn individualment sinó dins un context social i amb l'ajuda dels altres (pares, mestres, experts...), la tasca dels quals és garantir un descobriment guiat a mode de *facilitadors*. Per això Bruner va crear la metàfora de la bastida (*scaffolding*), per ressaltar la tasca mediatra del docent i la importància de planificar i mesurar els ajuts als alumnes en el procés d'ensenyament-aprenentatge, depenent de les seves necessitats. Així, tot i que en el procés de la creació del relat digital es promou la iniciativa i l'autonomia de l'alumne, s'ha tingut en compte en aquest treball, algunes activitats que recolzen aquest procés (Veure "Metodologia del treball", p.18).

Dins el marc d'aquestes teories constructivistes i socioculturals, es proposa un *Treball per Projectes*, en aquest cas, la creació un relat digital personal, que implica un procés d'*Aprenentatge centrat en l'Aprenent* on l'alumne pugui experimentar, observar, triar, criticar, descobrir, i en definitiva, trobar un sentit a allò que aprèn, un procés on la motivació i el repte neixen des de la tria personal del fet que es vol narrar i que correspon algun episodi de la pròpia vida de l'estudiant, i que creix en autoestima i acceptació social a mesura que aquest va assolint les diferents etapes del procés fins arribar a l'objecte creat.

## 5. Metodologia del treball

### 5.1. Metodologia Digital Storytelling

En la seva tesi doctoral, Londoño (2013) ha fet un estudi exhaustiu de les diverses metodologies existents per poder crear un relat digital que provenen tant d'institucions no necessàriament relacionades amb l'educació<sup>5</sup>, com algunes suggerides per docents, consultors o entitats amb objectius educatius<sup>6</sup> i d'altres per a orientar la conceptualització i la realització dels relats digitals personals.<sup>7</sup>

Segons l'autora, totes aquestes metodologies donen instruccions sobre aspectes generals i sobre el procés semblants:

Sobre aspectes generals:

- Destinatari: totes són per a adults, excepte en les propostes educatives fetes per docents, que inclouen nens, joves o adolescents.
- Nombre de participants: relativament petits (màxim de 15 persones).
- Autoria: els relats, tot i fer-se de forma individual, el procés és col·laboratiu (mètode del Cercle de la Història *Story Circle* o altres semblants).
- Nombre de sessions o temps necessari per al procés: discontinua en les propostes educatives; intensiva i contínua en la resta.
- Característiques del relat similars: quant a tipologia, temps, extensió, quantitat de paraules per al guió o nombre d'imatges.
- Requeriments tècnics: força similars en totes les propostes, les més noves inclouen més opcions, com els dispositius mòbils o tauletes.
- Tutorials i material d'ajuda com plantilles per elaborar l'*storyboard*, suggerències per fer un guió, bancs de recursos sonors o de imatges gratuïts, etc.
- Condicions de l'espai: s'especifica en pocs casos, tot i que pel procés es dedueixen unes condicions tècniques mínimes pel que fa a ordinadors, WIFI, escàner, etc.
- Exigències ètiques: propietat intel·lectual i drets d'autor, principalment en les imatges i música de tercers.

Sobre el procés:

- Macroetapa de planificació de les pràctiques o intervencions (poques propostes).
- Idealització i conceptualització del relat: exercicis per conèixer les característiques i elements del RDP i/o mètodes en grup per a la selecció del tema.
- Planificació del relat: donar estructura al relat per mitjà del guió literari i audiovisual (*storyboard*)
- Preproducció, producció i postproducció dels diferents mitjans textuais, auditius, visual o audiovisuals. Això implica fer una cerca, digitalitzar-los, crear-los o modificar-los, gravar i editar la veu.
- Edició, muntatge i generació del vídeo definitiu: afegir transicions, títols i crèdits, efectes visuals o sonors i l'exportació en un format adequat.
- Compartir el relat i fer una reflexió amb la resta de companys del treball realitzat.
- Planificar i executar accions per donar a conèixer els relats a altres comunitats o a Internet.

---

<sup>5</sup> StoryCenter (abans Center for Digital Storytelling, més conegut com a CDS), BBC, Creative Narrations, DeTales, DigiTales, KQED Digital Storytelling Initiative

<sup>6</sup> J. Olher, B. Robin, B. Porter, T. Banaszewski, G. Bull S. Kajder i l'organització Year Up

<sup>7</sup> Year Up, J.D. Lasica, ZeroDivide Digital Storytelling Institute, Microsoft in Education i M.L Potter, i DTales.



- Avaluar els processos i els resultats d'aprenentatge: només en alguna de les propostes educatives.

Aquest treball ha seguit el mètode originari del StoryCenter (d'ara en endavant SC), ja que és la més coneguda i la que ha servit de model a la resta, també la que coneix més l'autora d'aquest treball, ja que com s'ha indicat en la introducció, ha assistit a alguns tallers oferts per aquest centre a Europa, impartits pel mateix Joe Lambert. Aquesta organització sense ànim de lucre té els seus orígens en la dècada 1990's, quan el desenvolupament de les noves tecnologies a l'àrea de Sant Francisco, va animar a alguns artistes multidisciplinars a experimentar amb les possibilitats d'expressió que podien tenir aquestes eines. Juntament amb l'artista Dana Atchley va crear una biografia multimèdia "Next Exit" que juntament amb el productor de teatre Joe Lambert i Nina Mullen, van portar a escena creant el San Francisco Digital Media Center. Allà van desenvolupar el currículum per un taller que oferien a la comunitat amb el nom de "Digital Storytelling". El 1998 es van traslladar a Berkeley, on l'organització va passar a dir-se Center for Digital Storytelling, i finalment, al 2015, StoryCenter. Des de llavors, aquest centre ha treballat amb milers d'organitzacions arreu del món i ha inspirat el moviment Digital Storytelling central en els relats digitals personals. Segons les seves paraules "hem transformat la forma en que la comunitat d'activistes, educadors, agències de salut i humanitàries, executius d'empreses i artistes, pensen sobre el poder de la pròpia veu, creant canvi"<sup>8</sup>

Els principals nuclis a tenir en compte d'aquest mètode són (Lambert, 2006):

- La història:** és la base del procés (guió, locució, edició)
- La veu:** al tractar-se d'una història personal, el narrador a d'utilitzar la primera persona del singular (o del plural si l'experiència és compartida). Si es parla d'una tercera persona, no s'ha d'oblidar el punt de vista personal, la relació amb aquella persona.
- Els arxius visuals:** les fotos i vídeos familiars serveixen com a inspiració per a la història i per materialitzar-la. En el cas de la nostra activitat, són l'element principal dels resultats d'aprenentatge i han de caracteritzar-se per ser vernaculars o contenir errors fotogràfics.
- El treball en grup:** tot i que la realització del relat digital és individual (un relat per persona), no es deixa de banda la col·laboració amb la resta del grup per tal de rebre suggerències i comentaris que puguin ajudar a millorar la història.
- La història en cercle:** s'utilitzen tècniques de treball en equip en tot el procés en l'anomenat Cercle de la Història (*Story Circle*). Serveix per treballar la memòria, aprendre a escoltar als altres, establir connexions amb històries semblants a la nostra de manera oberta i directa, expressant sentiments i emocions sobre les pròpies experiències, creant comunitat.
- Equips i programes informàtics:** han d'estar al servei de la història, el missatge o impacte que l'autor vulgui transmetre.<sup>9</sup>
- Tutorials:** el centre fa referència a tutorials que recolzen el procés tècnic (software) per perquè l'alumne el participant tingui un mínim de coneixements.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Traducció de l'autora. A: Storycenter, ORG.

<sup>9</sup> En aquest sentit, aquesta metodologia deixa clar que les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) estarien al servei de les Tecnologies de l'Aprenentatge i Coneixement (TAC). Per tant, és una mostra de la bona aplicació d'aquestes eines en un entorn educatiu com el d'aquest treball.

<sup>10</sup> Podríem dir que aquests tutorials, juntament amb d'altres activitats de recolzament que s'han utilitzat en aquest treball, conformarien les "bastides" a que es referia Jerome Bruner.

- h) **Presentació final:** el centre proposa que els relats dels participants es mostrin a la resta del grup per tal que aquest rebi les opinions i suggeriments i pugui comentar també les seves percepcions dels treballs aliens a mode de retroalimentació.
- i) **Els set elements:** punt de vista, qüestió dramàtica, contingut emocional, la pròpia veu, la banda sonora, l'economia en els detalls i el ritme de la narrativa.

Aquestes són les *fases del procés metodològic* del SC:<sup>11</sup>

- 1) **Presentació dels set elements:** en aquesta etapa el facilitador posa exemples de relats digitals personals als participants perquè aquests es facin una primera idea del que són, dels elements que contenen. Els set elements són:
  - *El punt de vista de l'autor-narrador:* ha de ser personal, utilitzant la primera persona del singular (jo) que pretén valorar el poder de l'expressió pròpia de d'una vivència personal.
  - *Qüestió dramàtica:* planteja preguntes referents al que passarà perquè els receptors intentin resoldre-les durant el relat; es fa per mantenir l'interès i l'atenció dels destinataris.
  - *Contingut emocional:* un relat ha de provocar emocions per això ha d'incloure efectes que facin riure, plorar o qualsevol altre sentiment.
  - *La veu pròpia:* també reforça el caràcter personal del relat i per això s'ha de cuidar l'entonació, el timbre i la inflexió apropiats a la història.
  - *La banda sonora:* inclou música i efectes de so que ajuden a donar complexitat al relat
  - *L'economia en els detalls del relat:* donat que l'extensió del relat és curta, convé no repetir conceptes o detalls entre els diferents recursos (imatges, veu, text, música) sinó fer que es complimentin perquè el relat sigui més interessant.
  - *El ritme de la narrativa:* convé barrejar ritmes ràpids i més pausats per a mantenir l'interès del relat i fer que la història sigui dinàmica i no caigui en l'avorriment.
- 2) **Trobar la pròpia història al Cercle:** es proposen diferents tècniques perquè els participants entenguin el sentit de l'activitat utilitzant el diàleg, les preguntes, visualitzant fotografies o objectes dels participants, etc. Serveix per potenciar tant l'expressió oral com aprendre a escoltar i respectar les idees dels altres que també ens poden servir a mode de realimentació.
- 3) **Aproximar-se, realitzar i compartir el guió:** es defineix el tema definitiu, el nus central de la història i l'estructura de la narració. El guió ha d'ocupar un full A4 a interlineat senzill o un i mig a doble espai. La tipologia ha de ser llegible (Arial 12pt) i llegit, no pot superar més d'un minut i mig o dos.
- 4) **Planificació audiovisual:** recopilació de recursos gràfics relacionats amb el relat que es vol narrar (fotos, vídeos, dibuixos, animacions...) per fer el guió audiovisual (*storyboard*). Les instruccions per a l'*storyboard* són: utilitzar la plantilla facilitada pel Centre (tot i que no és obligatori), escollir unes 15 imatges, no incloure més de 10 segons de veu per a cadascuna i no deixar més de 4 segons una imatge sola fixa a la pantalla.
- 5) **Creació, digitalització o millora dels elements gràfics o auditius de la història:** ja sigui fer alguna fotografia que ens falti, gravar la veu, aconseguir la música, etc. A continuació, adaptar aquest material (resolució, mida, tipus d'arxiu) a les característiques tècniques del programari utilitzat.

<sup>11</sup> Després del 2009, el centre va canviar el focus del seu mètode del producte al procés creatiu, és a dir, més que la qualitat final del relat, volen ajudar a potenciar les capacitats creatives, superant barreres emocionals i expressives. (Londoño, 2013).

- 6) **Muntar o editar la història:** el programa d'edició depèn de si es tracta d'un ordinador Mac o un PC tenint com a guia l'*storyboard*. Primer es posa els recursos visuals (fotos, vídeo, dibuixos...) i auditius (veu del narrador i banda sonora) i per últim s'afegeixen els títols, crèdits i alguns efectes com transicions, efectes sonors, zooms, etc. Al final, es genera l'arxiu final del vídeo.
- 7) **Compartir la narració digital al grup:** es projecten els vídeos al Cercle i s'opina i reflexiona sobre els resultats de la història i del procés.

Tanmateix, tot i que aquesta autora va utilitzar la majoria de les etapes proposades, va afegir d'altres o les va adaptar a les necessitats del grup-classe per aquestes raons:

- El mètode està orientat al treball social o cultural i l'educació informal mentre que aquest treball està inserit en l'educació formal, un cicle de grau superior.
- Està pensat per ser aplicat amb persones adultes que fan les seves històries de forma voluntària per interessos personals o laborals. Tot i que els alumnes d'un cicle superior tenen més de 18 anys, la majoria dels qui han participat no en tenen més de 25. El grau de maduresa compta en el resultat de les històries, sobretot, pel que fa al contingut.
- Es treballa en grups petits, normalment uns 10 participants, mentre que aquesta xifra s'ha superat en aquest treball en dos casos, arribant als 13 alumnes per aula.
- El temps del procés es concentra entre una i tres sessions de treball intensives de 8 hores, amb dedicació absoluta a la creació del relat digital. Aquest és un dels aspectes que més s'ha hagut de modificar, doncs l'activitat d'ensenyament-aprenentatge s'ha hagut d'adaptar al calendari i els horaris del centre, del mòdul i dels diferents classes grups (A,B,C), tal i com s'explica a la planificació (p.23).

També s'hi van afegir alguns *recursos didàctics* (els jocs i el Power Point, de pròpia creació) per fer de bastida durant el procés d'intervenció:

- **Joc 1: "La importància de les històries".** Es reparteixen diferents fotografies (DIN-A4) sobre situacions comunicatives diverses per convidar a la reflexió sobre el paper que sempre ha tingut per a l'ésser humà explicar i narrar històries. Les fotografies inclouen des de les escenes de caça de les pintures rupestres fins a les històries d'Instagram, passant pels diversos formats que han anat proporcionant les noves tecnologies (llibres, ràdio, televisió, Internet, etc.)
- **Power Point de l'activitat.** Es presenta l'activitat als estudiants en una presentació en *Power Point* amb els següents continguts: 1. L'art d'explicar històries. 2. Objectius de l'activitat. 3. Què farem? 4. Els 7 elements del relat digital. 5. Com ho farem? (fases de l'activitat). 6. Com avaluarem? 7. Reflexions.
- **Vídeos:** Exemples de relats digitals per visualitzar col·lectivament i comentar.
- **Joc 2: "Rols de pel·lícula"** . Es reparteix entre els estudiants diferents targetes identificatives (com les dels congressos) amb diferents rols: guionista, director musical, director fotografia, narrador. Després de la visualització col·lectiva d'alguns exemples de relats digitals, els alumnes hauran de comentar aspectes del vídeo segons el rol que els hagi tocat. Per exemple: els "directors de fotografia" han de dir si les imatges que apareixen són adequades al guió, si n'hi ha massa o massa poques, etc.
- **Joc 3: "Reconstrueix un guió (puzle)".** A partir d'un guió retallat en diverses parts, els estudiants han de trobar la part que els falta de guió i que tenen altres companys (han d'aixecar-se de la cadira i interactuar amb els companys). Es tracta de que s'adonin de les diferents parts d'un guió (plantejament, desenvolupament de la història, final) i altres elements que intervenen (protagonista, altres personatges, situació espai-temps, etc.).
- **Storyboard:** exemple de guió audiovisual perquè els alumnes vegin com han de fer el seu utilitzant una simple taula de *Word* amb tres columnes per a: imatge, veu en off, música.
- **Cercle de la Història (Story Circle):** Serveix per comentar, reflexionar i valorar la nostra feina i

la dels companys, per tal d'avançar junts cap a l'objectiu de que tothom pugui tenir la seva història. Es poden fer Cercles de la Història quan el docent (facilitador) ho cregui convenient, per exemple, per veure, un cop els alumnes ja han definit la idea/tema del seu relat, quina estructura pensen donar-li, o al final de l'activitat, a mode de reflexió general.

D'altra banda, els tutorials per recolzar els coneixements de diferents parts dels procés es troben a l'Annex 4 del Document Annex "Dades Publicables.

El **mètode final** resultant inclou l'adaptació de les fases del SC amb els recursos didàctics (bastides) és el següent:

**1) Etapa: Introducció a l'activitat i als relats digitals personals**

- Bastida 1: Joc 1 "La importància de les històries"
  - Bastida 2: *Power Point* amb presentació de l'activitat (Inclou la fase 1 del SC "Introducció dels 7 elements del relat digital").
  - Bastida 3: Visualització col·lectiva dels vídeos + Joc 3: "Rols de pel·lícula"
- \* En aquest punt, s'han tingut en compte les recomanacions que fa Robin (2016) sobre la visualització d'exemples de relats digitals. Es tracta d'analitzar i reconèixer aspectes com el tema de la narració, el propòsit, si està ben estructurat, què aporten els elements com la música, la veu, les imatges, etc.

**2) Etapa: Idea i planificació:**

- Fase 2 del SC "Trobar la pròpia història al Cercle" (*Story Circle* 1)
- Bastida 4: Joc 2 "Reconstrueix un guió (puzle)".
- Fase 3 del SC "Aproximar-se, realitzar i compartir el guió"

El guió literari és una part bàsica del relat. Sense una idea ben estructurada és difícil que es produeixi una bona història. En aquesta activitat-aprenentatge es va tenir com a model l'estructura clàssica que té origen en la *Poètica* d'Aristòtil (plantejament, nus i desenllaç) i que Aranda y de Felipe (2006), relacionen amb tres fases vitals del protagonista: motiu, intenció i objectiu:

- *Motiu* (primer acte): allò que provoca una irrupció en el món quotidià del personatge posant-lo en una crisi.
- *Intenció* (segon acte): descriu les accions del protagonista per aconseguir el seu objectiu.
- *Objectiu* (tercer acte): quan s'aconsegueix, el problema desapareix i es resol el sentit de la història.

D'altra banda, Ohler (2006) simplifica les 12 etapes del "Viatge de l'heroi" també coneguda com a "estructura mítica" de Vogler<sup>12</sup> en una de més senzilla de tres etapes, adaptada a l'extensió i característiques del RDP:

- *La crida a l'aventura*: la vida del protagonista es veu interrompuda per algun fet que el porta a un viatge físic, emocional, intel·lectual o espiritual.
- *Problema-solució que comporta transformació*: els personatges s'enfronten amb

---

<sup>12</sup> A *El viatge de l'escriptor*, Vogler (2002) fa una adaptació lliure i personal de les formulacions que Campbell (1984) va escriure a *L'heroi de les mil cares* per tal d'oferir una carta de navegació per escriure històries. Campbell estudia tota la tradició occidental dels mites per defensar que tots relaten bàsicament la mateixa història i que és narrada un i altre cop amb infinites variacions. Aquests són els 12 estadis principals del viatge de l'heroi: 1) El món ordinari 2) La crida a l'aventura 3) El rebuig a la crida, 4) El mentor 5) Travessia del primer llindar 6) Proves, aliats i enemics 7) Aproximació a la caverna 8) La odissea 9) La recompensa 10) El camí de tornada 11) La resurrecció o examen final 12) El retorn amb l'elixir. Aranda y de Felipe (2006 p.146)

problemes que resolen i que els porta a una transformació que pot ser de molts tipus: competencial, maduració, aprenentatges, o autodescobriment.

- *Tancament*: la història arriba a un final significatiu que no té per què ser feliç. Sovint, aquest final implica la realització d'alguna cosa significant per al protagonista o una demostració de que alguna cosa o algú ha canviat.

En la construcció del guió també es va tenir en compte el suggeriment de Robin (2016) pel que fa a que els estudiants entenguessin la importància de què en el relat estigués expressat el seu punt de vista personal.

- Fase 4 del SC "Planificació audiovisual". Aquesta és la fase més relacionada amb els resultats d'aprenentatge de l'activitat, és a dir, la creació i/o cerca de fotografies vernaculars i amb errors relacionades amb la història que es volia narrar.

### 3) Etapa: Producció:

- *Story Circle 2* (compartir l'estat dels relats)
- Fase 5 del SC "Creació, digitalització o millora dels elements gràfics o auditius de la història"

### 4) Etapa: Postproducció:

- Fase 6 del SC "Muntar o editar la història"

### 5) Etapa: Difusió i avaluació:

- Fase 7 del SC "Compartir la narració digital al grup"
- Avaluació (no present al SC donat que no s'aplica en contextos educatius formals). Durant el procés, l'autora va portar una graella d'observació de cada sessió i a l'acabar l'activitat es va fer servir una rúbrica per avaluar el treball dels alumnes.

## 5.2. Planificació

En la "Taula 1" es desenvolupen les diferents sessions de l'activitat proposada, tenint en compte la metodologia que s'acaba de comentar i el context dins la planificació global del centre on es va dur a terme. A l'annex 1 (dades publicables) es mostren amb més detall les taules explicatives que il·lustren la organització del Cicle Formatiu de Grau Superior d'Arts Plàstiques i Disseny (LOE): la distribució de mòduls i unitats formatives en els dos cursos, l'estructura i programació del mòdul 6 i les seves unitats formatives i els detalls de la unitat formativa 2 a la que pertany l'activitat.

*Taula 1: Planificació de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge*

CFGs de Fotografia. Hores lectives: 2.000. ECTS: 120					
Mòdul 6: Teoria Fotogràfica. Hores lectives: 345. ECTS: 21					
UF2: "La imatge fotogràfica: Hores lectives: 79. No presencials: 16. 4,5 ECTS			UP 2.2: Foto construïda. Hores lectives 44. No presencials: 9		
Activitat b: Fotografia vernacular i l'error fotogràfic: Hores lectives: 9. No presencials: 2 (15%)					
RA	Continguts	CA	Objectius	Competències professionals	Capacitats claus
1,2	1.5	1.1, 2.1, 2.2	2, 8	1, 2, 4	Autonomia, relació interpersonal, responsabilitat, treball autònom, treball en equip, organització del treball, competència comunicativa, aprendre a aprendre

Sessió	Desenvolupament de l'activitat			
1a. (3h)	<b>Eta</b>	<b>Activitat</b>	<b>Recursos</b>	<b>Temps</b>
	Introducció a l'activitat i als relats digitals personals	Joc 1 "La importància de les històries"	Fotografies diferents situacions comunicatives	30'
		Ppt amb presentació de l'activitat (Inclou la fase 1 del SC "Introducció dels 7 elements del relat digital").	Equip projecció i ordinador amb programa de <i>Power Point</i> , o similar	30'
		Visualització col·lectiva dels vídeos + Joc 2: "Rols de pel·lícula"	Equip projecció amb programari de visualització de vídeo ( <i>Quick Time Player</i> o similar)	1h
	Idea i planificació (1)	<i>Story Circle</i> (1), en grup: pluja d'idees possibles històries personals + preguntes i diàlegs per treballar la memòria.	Disposició de l'alumnat i docent en cercle + pissarra + paper i bolígraf/ ordinador	30'
		Planificació (individual o en parelles): llistat d'idees personals i recursos (fotos, dibuixos, etc.) que es tenen o falten	Ordinador o llapis i paper	30'
2a. (3h)	Idea i planificació (2)	<i>Story Circle</i> (2), en grup: exposició de les idees escollides per la història i sobre els recursos.	Disposició de l'alumnat i docent en cercle + pissarra + paper i bolígraf/ordinador	10'
		Joc 3: "Reconstrueix un guió (puzle)" (En grups de 3/4). En base a l'exemple, es donen més explicacions sobre el guió literari.	Guió retallat en diferents parts, en diferents colors.	15'
		Guió audiovisual: exemple de l'anterior guió escrit convertit en <i>storyboard</i> i opcions per fer-lo (plantilla, taula de Word...)	Exemple de <i>storyboard</i> projectat a la pantalla. Models de plantilla	5'
		Inici creació guió literari	1 ordinador per estudiant	1h15'
		Inici creació guió audiovisual	1 ordinador per estudiant	1h15'
3a (3h)	Producció	Creació, digitalització o millora dels elements gràfics o auditius de la història	1 ordinador per estudiant, gravadora, mòbil amb aplicació de micròfon)	30'
	Postproducció	Introducció a l'edició online: la docent explica les línies bàsiques necessàries per editar el relat segons els programes suggerits per Mac o PC -Edició	1 ordinador per estudiant. Equip projecció i ordinador docent amb programa d'edició per Mac (iMovie) o PC (VideoPad)	2h
	Difusió i avaluació	Es comparteixen les històries a classe i es lliura el material creat al docent per ser avaluat.	Equip projecció	30'

A continuació es detalla els punts RA, CA, Continguts, Objectius i Competències professionals de la “Taula 1” segons el Decret 245/2016, de 26 d'abril, pel qual s'estableixen els currículums dels cicles formatius de grau mitjà i grau superior d'arts plàstiques i disseny de la família professional artística de comunicació gràfica i audiovisual (Catalunya 2016):

- ⇒ *Resultats d'aprenentatge (RA)*: 1. Estudia i analitza textos significatius de la teoria fotogràfica i la seva relació amb la praxis fotogràfica. 2. Aplica i desenvolupa una adient metodologia en la realització dels projectes fotogràfics.
- ⇒ *Continguts*: 1.5. El color. Expressivitat i evolució.
- ⇒ *Criteris d'avaluació (CA)*: 1.1. Analitza i interpreta raonadament textos significatius de la teoria fotogràfica i de la seva relació amb la praxis. 1.2. Consulta documentació, comenta i interpreta textos de l'evolució de les teories fotogràfiques de manera crítica. 2.1. Desenvolupa processos de treball adients a la qualitat de la proposta. 2.2. Incorpora en el desenvolupament del seu treball tant eines i procediments tradicionals com noves tecnologies. 2.3. Adequa els recursos tècnic expressius als requeriments formals, estètics, funcionals i comunicatius del projecte fotogràfic. 2.4. Aplica amb creativitat els recursos expressius. 2.5. Utilitza adequadament la terminologia específica de la matèria.
- ⇒ *Objectius*: 2) Dominar els processos bàsics de la realització fotogràfica, en els seus aspectes teòrics i pràctics, per utilitzar les diferents tècniques i estils fotogràfics en els àmbits apropiats. 8) Valorar el treball com a oportunitat de recerca i experimentació amb formes, suports i materials, de creativitat, comunicació i expressió artística personal amb atenció a la necessària qualitat tècnica i artística de les imatges.
- ⇒ *Competències professionals*: 1) Buscar, seleccionar, analitzar i arxivar la documentació i el material gràfic de referència i gestionar les fonts i recursos òptims per a la realització d'un projecte de fotografia. 2) Atendre adequadament les especificacions d'un encàrrec donat proposant solucions diverses de fotografia, orientades a formats i mitjans tècnics diferents. 4) Planificar i desenvolupar totes les fases dels projectes de fotografia mitjançant les tècniques fotogràfiques i estils més adequats a les especificacions narratives i tècniques prèviament determinades i amb el nivell de qualitat exigible professionalment.

Altres aspectes relacionats amb la planificació:

- ⇒ *L'espai*: van ser sempre aules polivalents, equipades amb ordinadors PC, pantalla i projector, cortines opaques per no deixar entrar la llum del carrer en les projeccions), biblioteca amb fotocopidora i escàner al costat i les taules en forma d'U invertida. Aquest últim aspecte, tot i que venia donada pel centre, no es va canviar, ja que va resultar útil per fer el Cercle de la Història (*Story Circle*) i mantenir una comunicació constant entre els alumnes i aquesta autora, facilitadora-docent de l'activitat, i també entre els mateixos alumnes.
- ⇒ *Les 2h de dedicació no presencial* van estar destinades a: 1. La gravació de la veu, per tal de facilitar a l'alumne un entorn tranquil i íntim; 2. El repàs d'alguns tutorials suggerits per la docent; 3. Cercar entre els àlbums familiars o personals les fotografies per il·lustrar la història, o bé fer-les.

Taula 2: Avaluació de l'activitat

Instrument d'avaluació	RA i CA	Criteris de correcció	% Nota <sup>13</sup>
<b>Respecte a les fotografies</b>			
Fotos originals (en RAW <sup>14</sup> ) i processades sobre lo vernacular i l'error fotogràfic	RA: 1 CA: 1.1, 1.2,	Rúbrica docent (R). Criteris explicats a la rúbrica.	75%
<b>Respecte als relats digitals resultants</b>			
Adequació de les fotografies dins la història digital personal  Conjunt dels altres components narratius i tècnics: idea, estructura, veu, edició, crèdits i altres efectes	RA: 2 CA: 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5	Rúbrica docent. (R). Criteris explicats a la rúbrica.	20%
<b>Respecte al procés</b>			
Cercle de la història, jocs de grup, treball individual, consulta bibliografia i materials.	Competències clau: Participació, motivació, col·laboració, interès, autonomia, comprensió del procés, aprendre a aprendre,	Graella observació docent (G) Criteris explicats a la graella	5%
Nivell de satisfacció i dificultats trobades durant el procés	Opinió, reflexió, satisfacció	Enquesta <i>Google Forms</i>	0%

La qualificació de la UP2.2 ( $Q_{uUP2.2}$ ) s'obté de la següent ponderació:

$$Q_{uUP2.2} = FT (75\%) + RDP(20\%) + PR (5\%)$$

Sent:

- FT: Fotos
- RDP: Relats Digitals Personals
- PR: Procés

Hi ha un únic lliurament al final de l'activitat, tant de les fotos (en RAW i Jpeg) com els relats.

Es poden consultar els instruments d'avaluació a Annex 3 (dades publicables).

<sup>13</sup> Els percentatges de nota van ser indicades pel centre. En aquest cas, es va voler donar una prioritat molt gran a les fotografies.

<sup>14</sup> RAW és un terme en anglès que vol dir cru, en brut. És un format d'arxiu digital d'imatges que conté la totalitat de les dades de la imatge, tal i com va ser captada pel sensor digital de la càmera.



## 6. Desenvolupament del treball

### 6.1. Aplicació de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge

En aquest punt, aquesta autora vol recordar el context en el que neix aquest treball, fruit de l'oportunitat de poder aplicar la metodologia de la narrativa digital en una activitat d'ensenyament-aprenentatge, en qualitat d'alumne de pràctiques del màster de professorat de secundària. Aquest fet és molt important, ja que les circumstàncies del centre, van marcar molt el desenvolupament de l'activitat per diverses raons:

- *Calendari acadèmic del centre:* Les sessions es van haver d'adaptar al calendari del centre i els horaris dels grups-classe a les que s'aplicaria l'activitat. Aquest calendari va resultar favorable per als grups A i C, que van tenir una sessió més que el grup B, per la coincidència amb algun festiu (1 de maig), la sortida del grup a una exposició (10 abril) i l'assistència obligatòria a unes Jornades de Bones Pràctiques a les que havia d'assistir aquesta autora (24 abril). Així, tot i que en un principi, l'activitat estava pensada per 3 sessions de 3 hores que sumaven les 9 hores lectives presencials, els grups A i C van poder disposar d'una sessió més que es va poder aprofitar per acabar de completar el projecte (o per acabar altres pràctiques pendents qui ja el tingués acabat).
- *Calendari de pràctiques de l'autora:* L'inici de les pràctiques d'aquesta autora al centre van començar a mitjans de febrer de 2019 i fins al mes de març, no es va poder acordar amb la tutora-docent quina activitat es podria dur a terme, tenint en compte els continguts de la Unitat de Programació 2.2 que faltaven per a completar el curs.
- *Final de curs acadèmic:* aquest aspecte també va influir, ja que els estudiants havien de lliurar treballs importants, no només projectes que havien anat treballant durant mesos sinó també la feina endarrerida que no s'havia lliurat a temps. Això va afectar tant a l'assistència com a l'estat d'estrès dels alumnes.
- *Respecte els aspectes d'avaluació i recollida d'informació:*
  - *Avaluació:* la docent del centre de pràctiques d'aquesta autora li va comunicar que el pes de la nota sobre el resultat de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge estaria en la part fotogràfica, mentre que els altres aspectes que feien referència al relat (guió, *storyboard*, gravació de la veu, edició) tindrien un pes menor. Aquest fet va suposar haver d'adaptar els instruments d'avaluació (rúbriques, graelles d'observació) a aquestes condicions.
  - *Recollida d'informació:* aquesta autora va elaborar una enquesta voluntària a *Google Forms* que es va passar als alumnes al final de l'activitat (finals de maig) per tal que expressessin la seva opinió sobre l'activitat, i també reflexionessin sobre aspectes de la fotografia vernacular i sobre l'error fotogràfic. Donat que, com s'ha comentat abans, per aquesta època, la majoria dels estudiants estaven nerviosos acabant les entregues de treballs, la meitat d'ells no van respondre l'enquesta.

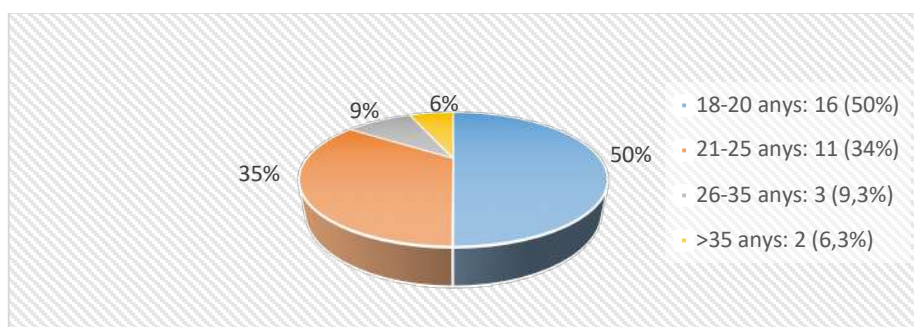
Malgrat tot, aquesta autora va fer un esforç per adaptar-se al màxim a aquest context i no deixar passar l'oportunitat de portar a un context d'educació formal la narrativa digital.

## 7. Resultats obtinguts

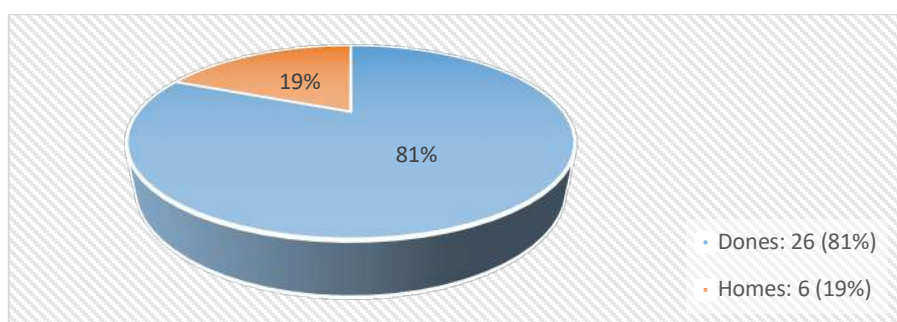
### 7.1. Perfil dels estudiants

Per tal de protegir la identitat dels 32 alumnes que van participar en l'estudi, aquests han estat identificats amb la lletra del grup-classe (A, B, C) i un número que correspon al cognom per ordre alfabètic dels alumnes i que només coneix aquesta autora. Quan aquí ens referim a algun alumne concret doncs, ho farem de la següent manera: A1, A2, A3, A4, A5, A6; B1, B2, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13; C1, C2...C13.

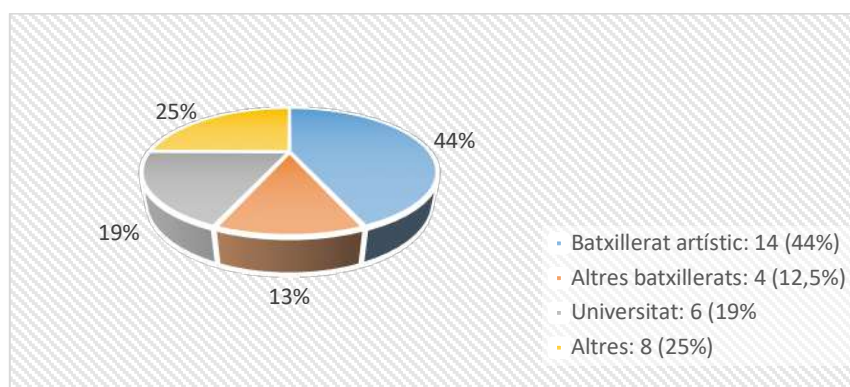
A continuació es dona el perfil general dels estudiants quant a edat, sexe i estudis anteriors, tot i que **no són paràmetres a comparar en aquest estudi**:



*Il·lustració 1: Edat de l'alumnat*



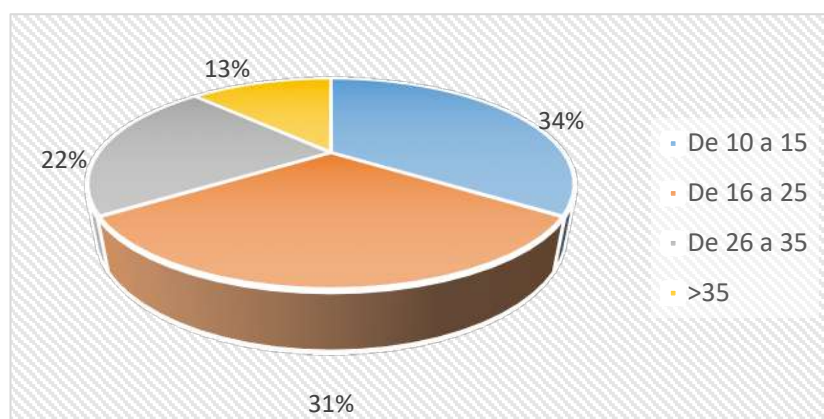
*Il·lustració 2: Sexe de l'alumnat*



*Il·lustració 3: Estudis anteriors de l'alumnat*

## 7.2. Sobre el lliurament dels treballs

*Número de fotografies entregades:* Entre el total d'alumnes (**32**) dels tres grups (A, B i C), es van fer més de **1000 fotografies amb errors i/o vernaculars**. Tothom (100%) va arribar a les 10 fotografies mínimes exigides per a fer el relat digital. Com que els estudiants podien afegir altres recursos visuals, dues persones van incorporar petits vídeos dins el vídeo; dos més, il·lustracions fetes per elles mateixes; d'altres van utilitzar infografies, *gifts* o mapes proporcionats pel mateix programa d'edició o baixats d'Internet. Com que el pes de l'avaluació requeia en les fotografies -les vernaculars i els errors fotogràfics-, i en com van encaixar en les històries, seran aquests criteris els que s'analitzaran a continuació.



*Il·lustració 4: Nombre de fotografies incorporades en els relats digitals dels alumnes*

*Originals i processades:* El 85% (27 alumnes) va complir amb el requisit d'entregar les fotografies fetes pels estudiants en format RAW i en format comprimit (jpeg/jpg). Els fotografies antigues extretes d'àlbums familiars es van escanejar i lliurar en format comprimit.

*Guió literari i guió audiovisual (Storyboard):* aquests guions no eren d'entrega obligatòria avaluable, sinó més bé un pas previ per facilitar l'edició, tot i així, molts estudiants el van lliurar. A l'annex 3 (dades no publicables) s'exposa un exemple del pas d'un guió literari a guió audiovisual *storyboard*.

## 7.3. Sobre la fotografia vernacular

### 7.3.1. Consideracions prèvies

Recordem breument els tres aspectes que segons Chéroux (2014) caracteritzen la fotografia vernacular: utilitari, domèstic i heterotòpic. Els tipus de fotografies que segons l'autor s'inclouen tenint en compte la característica utilitària i domèstica són: científiques, militars, mèdiques, vistes aèries, topogràfiques per a arquitectes o per proves judicials, etc. i les familiars. Dèiem també que, per a Chéroux, separar allò que té d'utilitari una fotografia del que té de trets domèstics seria una arbitrarietat, ja en ocasions allò domèstic és utilitari i viceversa.

Des d'una perspectiva antropològica, Ortiz (2006) afirma que si tenim en compte la fotografia familiar des d'un punt de vista moral i de valor social, no estètic, els motius o temes fotografiats estan destinats a aquest objectiu. D'aquesta manera, l'autora fa una classificació en dos tipus de fotos que es fan: a) les formals, rituals, arreglades que donen fe dels rituals de pas individuals

i d'altres ocasions de representació formal del grup familiar o el que denomina “moments forts” o oficials, b) les que funcionen com a les seves contràries, les que tracten moments de la “vida ordinària”.

Sánchez Montalbán (2005 p. 304-309) ha identificat una sèrie de tipologies significatives dins la fotografia de família.

1. *Grups familiars*: fotografies de matrimoni o la família complerta per al record o per a documents oficials; moments d'activitats comuns de tot el grup familiar, dinars en dies festius on la família comparteix taula, on assisteixen familiars i grups propers a mode d'autoreconeixement i definició grupal.
2. *Comunions, casaments i batejos*: la fotografia domèstica compleix un paper molt important en el registre de moments i experiències en actes sacramentals i aniversaris.
3. *Escolars*: bé es tracti de fotografies de grup o individuals, aquesta pràctica feta per escoles o centres d'ensenyament suposa una aportació documental important per a les famílies i un registre evolutiu dels membres més petits.
4. *Moments extraordinaris d'oci*: accions diferents a les quotidianes -festes, àpats, trobades familiars- que són perfectes per captar la felicitat i la unió familiar. S'asseguren els vincles familiars i la dels seus pròxims i també es presumeix del que fan i comparteixen.
5. *Paradoxes visuals*: fotografies carregades d'humor, sorpresa, extravagància que es mantenen com a paradoxa del mitjà fotogràfic (ex: una noia en banyador al terrat de casa seva al costat de la roba estesa).
6. *Fotos amb objectes emblemàtics i simbòlics*: elements o accions que es fotografien per anar més enllà del record i per permeten donar constància, expressar, verificar o fins i tot presumir del que es té o s'aconsegueix amb un caràcter simbòlic (la primera casa, cotxe o una bona captura de pesca)
7. *Activitats, treballs i vida quotidiana*: activitats professionals – persones en la seva activitat quotidiana o en les tasques que fan normalment- que han definit el “segell de la família” que defineix els paràmetres del grup (“el meu pare era miner, això ens ha fet d'una manera”). Es recullen aquí unes observacions de l'autor que resulten interessants per aquest treball: “*Lo cotidiano es siempre impreciso y variado. Las fotografías de lo doméstico, de lo normal, de aquello que es siempre de la misma manera, de aquello que pudiera parecer que tiene poco interés para ser fotografiado, es sin embargo muy captado y recogido. Si bien no se lleva a cabo de forma demasiado premeditada, sí que podemos encontrar abundantes ejemplos de ello*”. (pàg.309)
8. *Fotos rebudes per altres familiars*: es produeixen quan les famílies estan una temporada sense veure's, per tal de mantenir el contacte visual i facilitar la identitat i el coneixement del grup (moments en que creix la família o es produeixen canvis significatius).
9. *Estudi del fotògraf*: mentre que la càmera domèstica recull i congela els instants més quotidians de la vida familiar, quan es tracta d'un esdeveniment d'especial rellevància es recorre a un professional, de vegades, fins i tot al seu estudi.<sup>15</sup>

Per analitzar els resultats dels estudiants, aquesta autora va agafar com a referència les classificacions de Sánchez Montalbán (2005) i Ortiz (2006) produint-se així algun afegitó en

---

<sup>15</sup> Nota de l'autora: La pràctica de l'estudi fotogràfic, cada cop és menys freqüent i fins i tot aquests professionals quan són contractats prefereixen sortir del seu estudi per tal de fer fotos més naturals (casaments, comunions, etc.), tot i que continua utilitzant-se en alguns casos, sobretot quan els subjectes fotografiats són nens o bebès. Tot i així, el decorat, l'atrezzo, etc, també s'ha adaptat a l'actualitat. En aquest treball, donat que es podien incloure fotografies antigues d'arxiu, es va incloure aquesta tipologia.

alguna de les tipologies: a “Comunions, casaments i batejos” es va afegir *altres rituals de pas* (com aniversaris, festes “quinceañeras”, etc.).

Igualment, analitzant els resultats dels relats digitals de l'alumnat, aquesta autora va afegir una altra categoria que es repetia sovint: els *viatges*, que podien entendre's tant des d'un punt de vista d'oci com una experiència més profunda (per exemple, estada d'au-pair, o de col·laboració amb una ONG) o bé com a lloc habitual de vacances, és a dir, un escenari “fora de casa”.

Una altra aportació que va fer aquesta autora, analitzant les fotografies dels estudiants, va ser incorporar els *amics, les parelles i les mascotes* dins l'entorn familiar, ja que aquestes tres categories de personatge van ser tractades com a éssers molt propers o íntims i van resultar protagonistes de moltes històries.

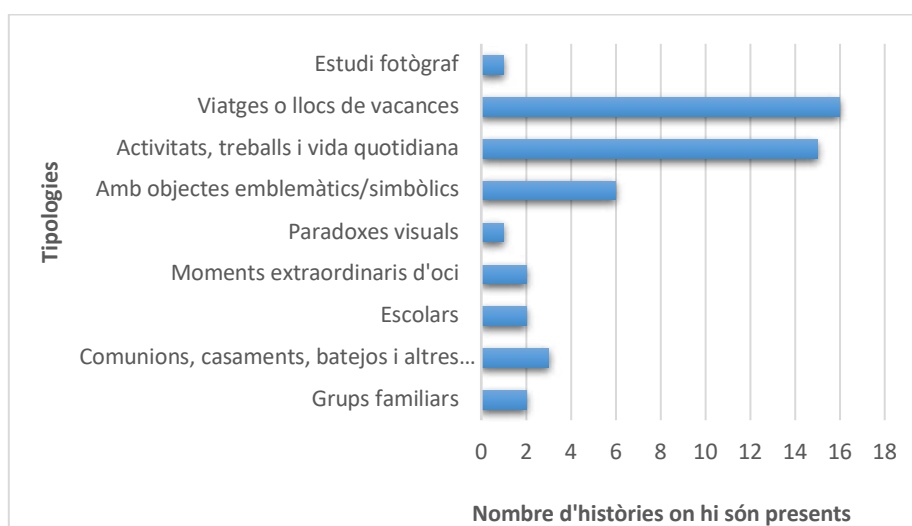
D'altra banda, no es va posar la tipologia “fotos rebudes per altres familiars” donat que no era possible aclarir aquesta circumstància.

Per tant, la classificació final va quedar així:

- Grups familiars
- Comunions, casaments, batejos i *altres rituals de pas*
- Escolars
- Moments extraordinaris d'oci
- Paradoxes visuals
- Fotos amb objectes emblemàtics i simbòlics
- Activitats, treballs i vida quotidiana
- *Viatges o llocs de vacances*
- Estudi fotogràfic

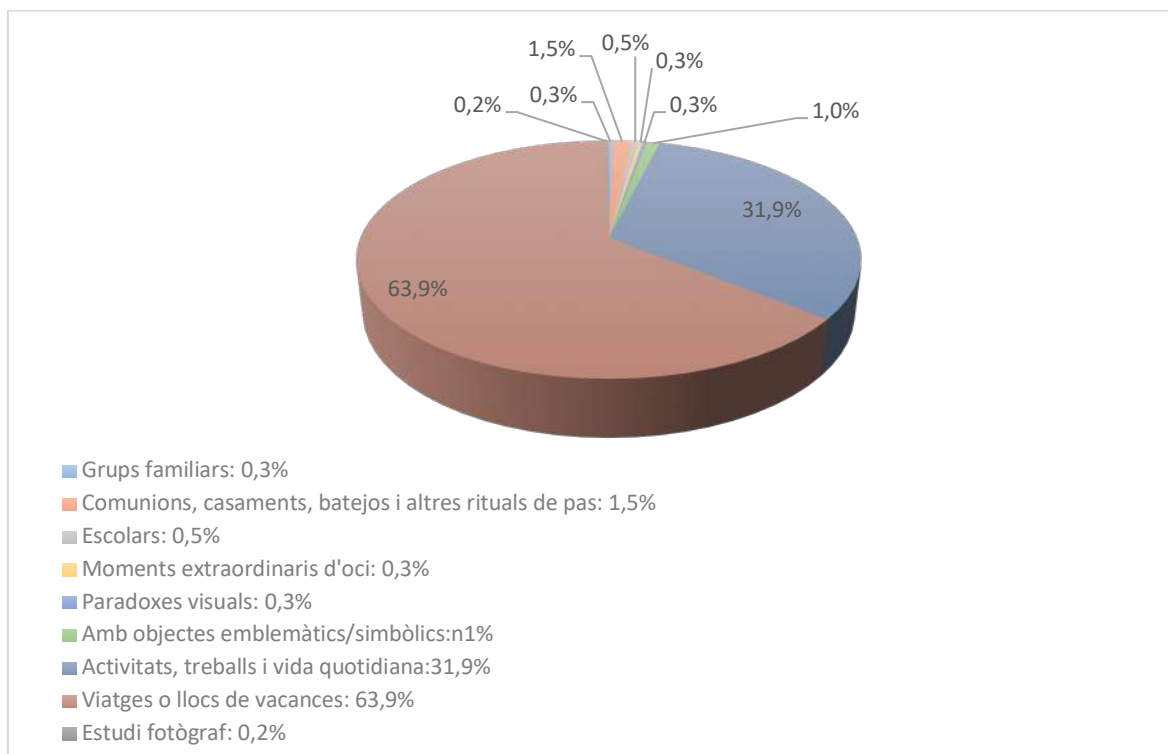
### 7.3.2. Anàlisi dels resultats sobre la fotografia vernacular

A continuació s'analitza el resultat de d'aquestes tipologies de fotografia vernacular o familiar utilitzades pels alumnes:



Il·lustració 5: Tipologies de fotografia vernacular o familiar segons el nombre de relats on hi són presents

Com podem observar la “Il·lustració 5”, i tenint en compte que en una història hi podia haver més d’una tipologia, les fotografies familiars més utilitzades pels estudiants en les seves històries van ser imatges relacionades amb *viatges* (com ja s’ha dit, tipologia incorporada per aquesta autora), presents en 16 dels relats (A5, A6, B4, B8, B10, B11, B12, B13, C2, C3, C5, C6, C7, C10, C13), és a dir, en un 50% de les 32 històries; seguits de ben a prop per les *activitats, treballs i vida quotidiana* presents en 15 relats (A4, A5, A6, B4, B8, B10, B11, B12, B13, C2, C5, C6, C7, C10, C13), un 47%; els *objectes emblemàtics*, presents en 6 històries (A4, B2, B3, B4, C10, C12), un 19%; les *celebracions dels actes sacramentals i rituals de pas* en 3 relats (A6, B4, C12), un 9,3%; els *grups familiars* (A1, A5), *fotografies escolars* (A5, B8) i els *moments extraordinaris* (A1, C12), amb 2 històries cadascuna, un 6,25% i per últim, les fotografies fetes en *l’estudi d’un fotògraf*, només en 1 història (A6) (3,1%), i les *paradoxes visuals*, també amb 1 història (B11).



Il·lustració 6: Tipologies de fotografies vernaculars o familiars tenint en compte el nombre total d’imatges trobades als relats digitals

A la “Il·lustració 6”, veiem els percentatges de cada tipus de fotografia vernacular respecte el total de les **592 fotografies** trobades amb aquestes característiques.

Pel que fa a la *tipologia de viatges*, aquesta autora vol tenir en compte algunes diferències segons els tipus de viatge:

- Viatge amb els membres de la família nuclear (parens, i germans en alguns casos) que els protagonistes van fer de petits i que ara els recorden des d’una perspectiva més adulta (A5, B3, B9, C1)
- Viatges que es fan individualment o amb algú proper per anar a visitar a un familiar o amic que es troba a l’estranger per feina o estudis (B8, C8, C9)
- Viatges per anar a treballar a l’estranger (C6)
- Viatges de nouvinguts que visiten els seus països d’origen (B7),
- Viatges de retorn a un país estranger on es va anar a estudiar (C11)

- Viatges de fi de curs de Batxillerat (B5, C4)
- Escapades de cap de setmana (B6)
- Viatges humanitaris amb ONG's (B1),
- Viatges de retorn a un lloc que es va visitar de petit amb els pares (B3)
- Viatjar d'un lloc a l'altre des de petit per la professió dels pares (A5).
- Viatjar al poble d'estiu (A1)

Aquesta autora considera que per la naturalesa d'alguns d'aquests viatges, principalment els d'estades llargues, s'ha de tenir en compte l'aspecte de la quotidianitat de l'*altre*, i l'esforç d'adaptació que es fa per conviure amb els habitants d'aquell lloc; per això, algunes de les fotografies d'aquests tipus de viatges poden fer referència a situacions tant quotidianes com l'hora de la higiene o el joc, si ets una au-pair a Anglaterra (C6), o les estones de jugar a futbol o les visites al metge si es tracta d'un poblat del Senegal amb pocs recursos (B1). Aquesta quotidianitat queda descartada amb els viatges més turístics, on es dorm amb un hotel i el dia es passa visitant museus o monuments.

Pel que fa a la tipologia *Activitats, treball i vida quotidiana*, es van detectar 4 històries on es presentava la professió d'algun personatge, ja fos del propi estudiant protagonista (C10 que es presenta com a músic) o bé d'algun familiar (C3, el pare com a tècnic de fotografia; C12 l'avi com a fotògraf professional) o una amistat (B8, una amiga actriu). La resta de fotografies que es troben en aquesta tipologia fan referència a aspectes de la vida quotidiana, cada cop més retratada per la facilitat que ha aportat la tecnologia, tant a l'hora de fer les fotos (càmeres digital, mòbils) com a l'hora de compartir-les (xarxes socials, correu electrònic, i altres espais d'emmagatzematge que poden ser compartits al núvol (Dropbox, iCloud, etc).

Quant als *Moments extraordinaris d'oci*, es van trobar 2 relats (A6, C12) que fan referència a àpats en família (al camp i a casa respectivament). És curiós observar la poca presència de fotografies de casaments, comunions, batejos, etc. però també de celebracions nadalenques o altres trobades familiars extraordinàries. Aquesta autora creu que l'edat dels estudiants pot influir, com també els canvis amb els costums o simplement que les històries dels estudiants no han contemplat aquest tipus de fotografies per al tipus d'història que han explicat.

Respecte a les fotografies de *Comunions, casaments, batejos i aniversaris*, es van donar en 3 històries, dues d'elles relacionades amb aniversaris (A6 i C12) i una (B4) d'una festa de celebració dels 15 anys d'edat (mostra que els nouvinguts aporten els seus costums, doncs l'estudiant era d'origen llatinoamericà).

Pel que fa a les *Fotos amb objectes emblemàtics i simbòlics* es van trobar a 6 relats que van des d'un cavall de fusta antic (C12) fins al personatge de Disney Scooby-Doo en un parc d'atraccions (A4), una bicicleta "Bichocletón" (B2), un predictor (B4) o dos tatuatges (B3 i C10); tots, elements emblemàtics dins la història que s'explica.

Respecte a les fotos *escolars*, n'hi van haver de l'estudiant amb l'uniforme de l'escola (A5), a fotos antigues dels estudiants fent manualitats al centre (B8). Són fotos informals, lluny de la funció documental a la que es refereix Sánchez Montalbán (2005, pàg.306) on l'estudiant apareixia de vegades amb decorats i atrezzo al·lusiu al tema, i fins i tot, també acompanyat del mateix professor, per atribuir a la fotografia més caràcter de certificat escolar.

I per acabar amb les tipologies, només hi va haver un relat (A6) amb una fotografia antiga feta en l'estudi d'un fotògraf, el d'una estudiant quan era petita, amb roba mudada, la medalla d'or al pit, i un cavallet fet de cordes al costat.

D'altra banda, reprenent la idea de Chéroux (2014) de que quan parlem de fotografia vernacular no podem separar allò que té de domèstica amb allò que té d'utilitària, es detallen a continuació alguns exemples on es veu clara aquesta doble funció. Així per exemple, quan els estudiants van explicar històries de viatges, sovint els seus relats anaven acompanyats de fotos sobre:

- Mitjans de transport: cotxe (A1, B3); avió (A5, B6, B8, B9, C2); vaixell (B5), autobús (C4), bicicleta (B2)
- Escenaris: aeroports (B6, B7, B9, C2, C11)
- Carreteres/autopistes: (A1, B3, C4)
- Objectes: equipatge (A1, B7); passaport (C6); mapes (C5, C6, C9); banderes del país de destinació (B8, B9) o senyalització amb el nom del poble/ciutat de destí (A1, B3)
- Gastronomia típica del lloc on es viatja (B5, B6, B8, C6, C8, C9, C11) i/o que s'aporta de manera excepcional al país que acull (C6, C11)

Altres fotografies vernaculars que també tenen aquest caràcter *utilitari* fan referència a escenaris diversos: hospitals, carrers, botigues, monuments, parcs infantils, i un llarg etcètera. I donat que la fotografia com a tema va estar també present en molts relats, també hi havia molts exemples de material fotogràfic: càmeres analògiques, digitals, d'un sol ús, lents, negatius (A5, B13, C3, C9). Per últim, es van donar casos de fotografies d'objectes diversos – ecografies, llibres, llibretes i bolígrafs, partitures de música o laminadures entre d'altres, que eren útils per explicar la història.

En l'annex 1 (dades no publicables) apareixen exemples de fotografies dels alumnes segons les tipologies de fotografia vernacular o familiar que s'han explicat.

## 7.4. Sobre l'error fotogràfic

### 7.4.1. Consideracions prèvies

Chéroux, després d'investigar sobre la història de l'error fotogràfic afirma que els errors que es feien antigament en fotografia, s'assemblen força als d'ara, tenint en compte, és clar, els canvis deguts als nous avenços tecnològics: *"El registro de los errores más comunes no ha variado desde la época de Daguerre<sup>16</sup>. Las herramientas han evolucionado, ciertamente, y esto ha aportado de manera regular una serie de nuevas contrariedades al tiempo que ha desaparecido igual número de ellas que se han vuelto obsoletas"* (Chéroux 2009, p. 27). L'autor posa alguns d'aquests exemples: l'escena que s'estava fotografiant es va veure de sobte transformada, un objecte es va interposar entre el subjecte i la superfície sensible, la càmera fou activada per casualitat, per error, per inadvertència, la pel·lícula o la prova va resultar velada, sobre o subexposada, etc.

D'altra banda, l'autor afirma que la naturalesa dels errors pot estar en la càmera (falla tècnica), el fotògraf (mala manipulació) o el tema (accidents en les preses). És evident, que quants més coneixements de fotografia tingui l'autor, més errors podrà evitar perquè podrà preveure amb anticipació les situacions concretes del tema o subjecte a fotografiar.

---

<sup>16</sup> Nota de l'autora: Louis Daguerre (1787-1851) va ser un pioner de la fotografia amb la invenció i difusió del sistema del daguerrotip. Fruit de les experiències prèvies inèdites de Joseph-Nicéphore Niépce (1765-1833) que va aconseguir fixar químicament les imatges reflectides en el interior d'una càmera obscura va perfeccionar el mètode de Niepce a partir d'una tècnica amb una placa de coure, coberta amb una solució de plata, i així, va aconseguir reduir el temps d'exposició a mitja hora.



En aquest treball, no s'ha seguit cap classificació d'errors específica a priori, sinó que s'ha analitzat les històries dels alumnes i s'han agrupat els errors segons aquests anaven apareixent. Això s'ha fet així, perquè era impossible saber l'origen o naturalesa del tema a que fa referència Chéroux quan no és un mateix qui ha fet la fotografia (ex.: no podem saber si aquell raig de llum que apareix entre els arbres i vela la fotografia ja hi era quan el fotògraf va prémer l'obturador o va aparèixer de sobte just en aquell moment; en el primer cas, l'error seria del fotògraf, en el segon, del tema). Per tant, els tipus d'error que aquí apareixen s'han agrupat pel seu resultat final (ex: velat, o sobreexposició) sense tenir en compte quin ha estat el seu origen.

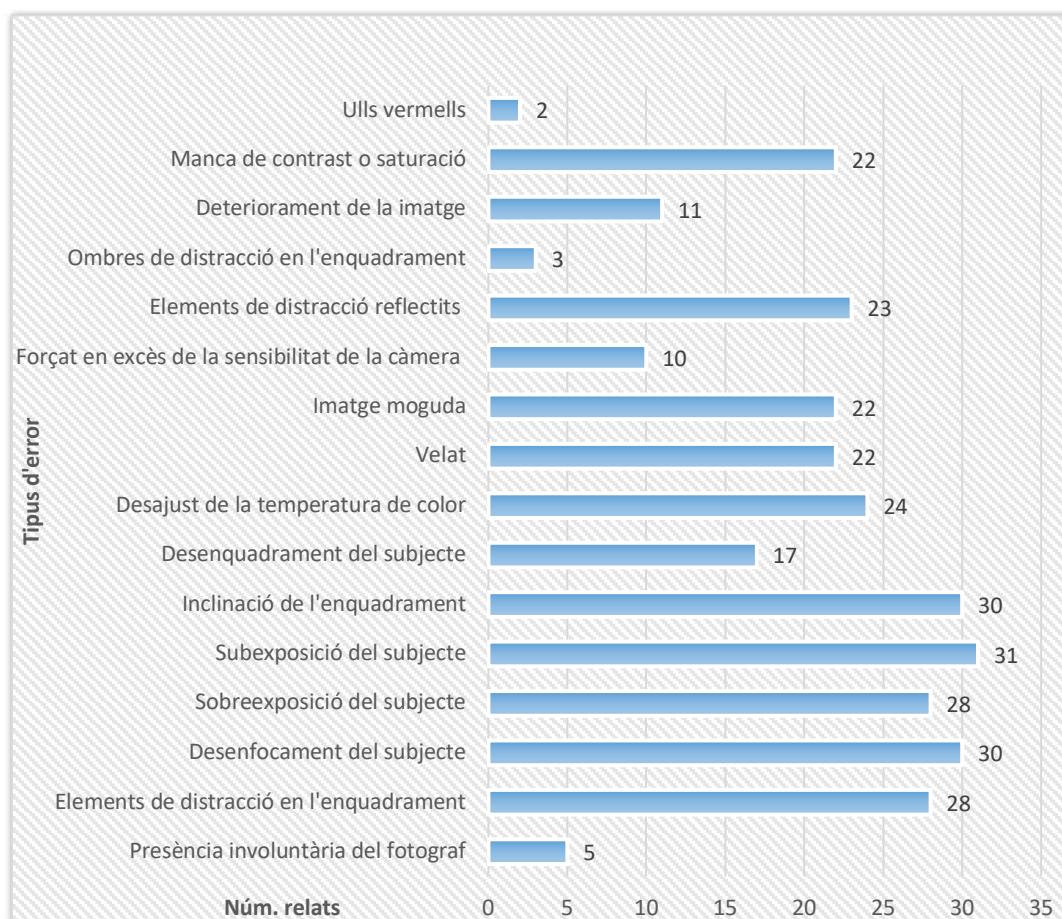
#### 7.4.2. Anàlisi dels resultats respecte l'error fotogràfic

S'ha detectat un total de **1.109 fotografies amb errors** en els 32 relats, que s'han agrupat en **16 tipologies**:

1. *Presència involuntària del fotògraf*: l'autor apareix de forma parcial o total en la imatge, ja sigui per la seva presència directa en el camp de visió, pel seu reflex o per la seva pròpia ombra.
2. *Elements de distracció en l'enquadrament*: en la fotografia apareixen elements o personatges que poden distreure l'atenció sobre el motiu principal de la imatge.
3. *Desenfocament del subjecte*: ajust incorrecte del punt de màxima nitidesa en l'element principal de la imatge ja sigui per l'elecció d'una zona inadequada o per trobar-se aquest fora de la distància d'enfocament que ens delimita la profunditat de camp de l'òptica.
4. *Sobreexposició del subjecte*: excés de llum rebuda pel sensor de la càmera durant la captació de la imatge.
5. *Subexposició del subjecte*: manca de llum rebuda pel sensor de la càmera durant la captació de la imatge.
6. *Inclinació de l'enquadrament*: desviació en l'horitzontalitat de la imatge que provoca una sensació de desequilibri en l'observador.
7. *Desenquadrament del subjecte*: alteració en la composició que provoca alguna pèrdua d'informació important de l'element principal de la imatge o un desajust en l'equilibri global d'aquesta.
8. *Desajust de la temperatura de color*: calibratge incorrecte de la càmera vers la font de llum principal utilitzada en la captura o manca de correcció posterior de la dominant de color de la imatge.
9. *Velat*: pèrdua total o parcial d'informació d'algun element de la imatge degut a una excessiva sobreexposició a la llum.
10. *Imatge moguda*: manca de definició en alguna part de la imatge causada com a conseqüència de la tria d'una velocitat d'obturació inadequada al moviment del subjecte o trepidació en la presa produïda per la no utilització d'elements d'estabilització a l'hora de fer la fotografia.
11. *Forçat en excés de la sensibilitat de la càmera*: sobrepixel·lació de la imatge produïda per un augment excessiu de la fotosensibilitat del sensor o il·luminació insuficient en condicions deficientes de llum.
12. *Elements de distracció reflectits*: reflexes emmirallats en alguna superfície brillant de la fotografia que poden distreure l'atenció sobre el motiu principal de la imatge.
13. *Ombres de distracció en l'enquadrament*: zones altament subexposades en alguna part de la fotografia que ens alteren l'equilibri en la composició general de la imatge i que poden distreure l'observador.
14. *Deteriorament de la imatge*: alteració de la qualitat, ja sigui per tractar-se d'una fotografia antiga malmesa, per manca de pulcritud amb l'equip, en la manipulació durant el revelat de negatius o en l'escaneig durant la reproducció.

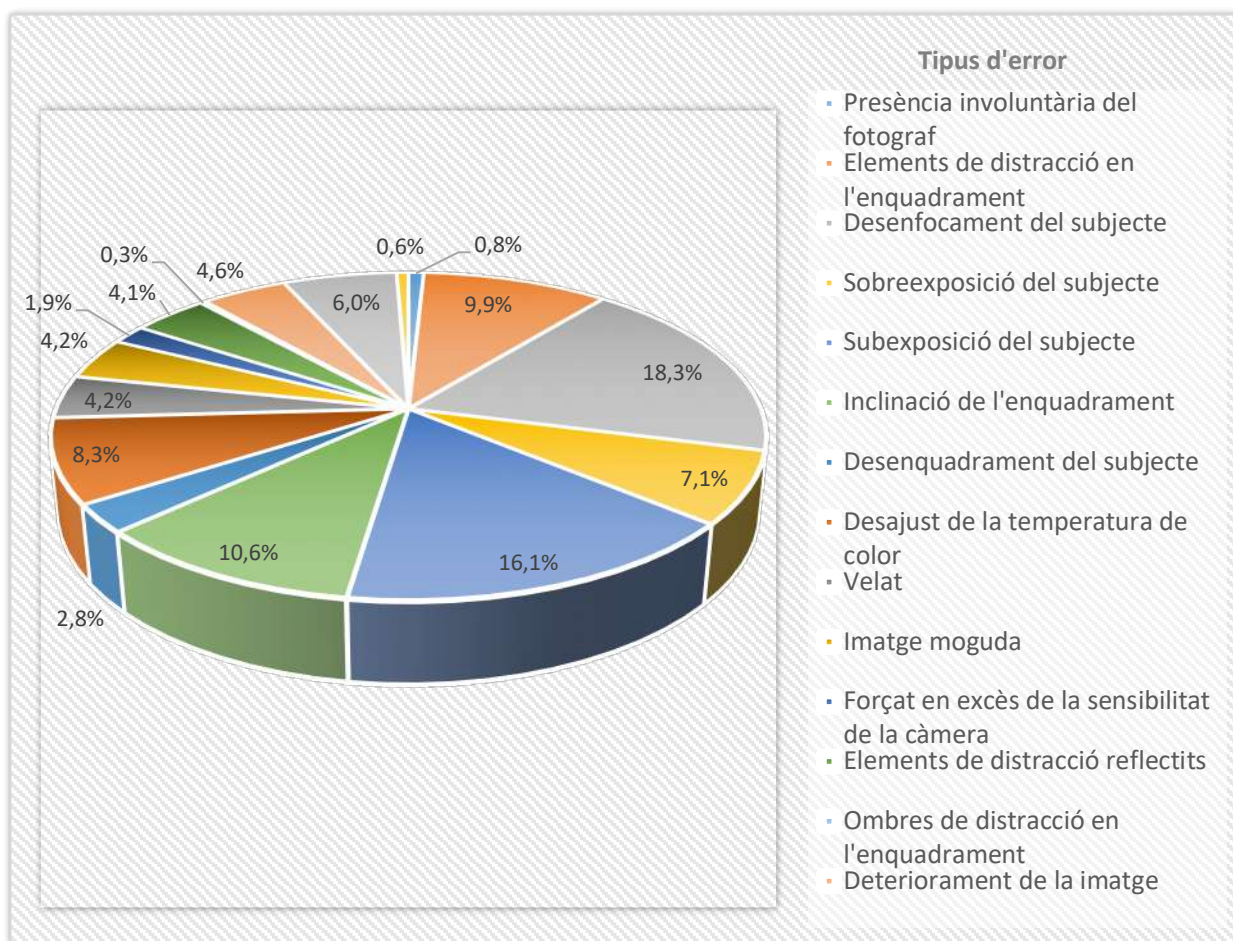
15. *Manca de contrast o saturació*: elecció d'il·luminacions massa homogènies o d'un motiu amb colors excessivament diluïts, no corregits en postproducció, que ens generen una imatge molt plana amb poca textura i volum.
16. *Ulls vermells*: manca d'edició o retoc per corregir el reflex que produeix un flash molt proper a l'òptica de la càmera sobre els vasos sanguinis de la retina del subjecte.

En la "Il·lustració 7" veiem els resultats de la quantitat de relats (**del total de 32**) en els que van aparèixer els diferents tipus d'errors:



*Il·lustració 7: Tipus d'errors apareguts en el total dels relats digitals*

Si tenim en compte la freqüència en que els errors es van produir als relats dels estudiants tenim els resultats de la "Il·lustració 8":



Il·lustració 8: Percentatge de repetició dels diferents tipus d'error en els relats digitals

- **Presència involuntària del fotògraf.** Va aparèixer en 5 històries (16%): A1, A4, C2, C9, C11 i es va repetir en 9 fotografies (0,81%).
- **Elements de distracció en l'enquadrament.** Va aparèixer en 28 històries (88%): A1, A2, A4, A6, B1-B3, B5-B11; B13, C1-C13 i es va repetir en 110 fotografies.
- **Desenfocament del subjecte.** Va aparèixer en 30 històries (94%): A1, A2, A4-A6, B2-B13, C1-C13 i es va repetir en 203 fotografies (18,3%).
- **Sobree xposició del subjecte:** Va aparèixer en 28 històries (88%): A1-A6, B1-B5, B7-B13, C1-C3, C5, C6, C8-C12 i es va repetir 78 vegades (7%).
- **Subexposició del subjecte.** Va aparèixer en 31 històries (97%): A1-A13, B1-B13, C1, C3-C13 i es va repetir 179 vegades (16%).
- **Inclinació de l'enquadrament.** Va aparèixer en 30 històries (94%): A1, A2, A5, A6, B1-B13, C1-C13 i es va repetir 118 vegades (10,6%).
- **Desenquadrament del subjecte.** Va aparèixer en 17 històries (53%): A2, A5, A6, B2, B4, B5, B9, B11, B13, C5-C8, C10-C13 i es va repetir 31 vegades (2,8%).
- **Desajust de la temperatura de color.** Va aparèixer en 24 històries (75%): A2, A4-A6, B2, B4, B6, B8-B13, C3-C13 i es va repetir 93 vegades (8,3%).
- **Velat:** Va aparèixer en 22 històries (69%): A2, A5, B2-B6, B8, B10, B11, B13, C1, C2, C4, C6-C13 i es va repetir 47 cops (4,2%).

- *Imatge moguda*: Va aparèixer en 22 històries (69%): A2, A5, B2-B6, B8, B10, B11, B13, C1, C2, C4, C6-C13 i es va repetir 47 cops (4,2%). Exemples: A2-A4, A6, B1, B2, B5, B7-B9, B11, B13, C2, C4, C5, C7-C12.
- *Forçat en excés de la sensibilitat de la càmera*. Va aparèixer en 10 històries (31%): A2, A4, B4, B10, B11, C4, C8-C10, C2.
- *Elements de distracció reflectits*. Va aparèixer en 23 històries (72%): A2, A4-A6, B2, B3, B6-B10, B12, B13, C2-C5, C7-C11, C13 i es va repetir en 45 ocasions (4%).
- *Ombres de distracció en l'enquadrament*. Va aparèixer en 3 relats (9%): A2, B7, B8 i es va repetir en 3 ocasions (0,27%).
- *Deteriorament de la imatge*. Va aparèixer en 11 històries (34%): A5, A6, B2, B8, B10, B12, B13, C1, C3, C10, C12 i es va repetir en 51 ocasions (principalment en fotografies d'arxiu antigues).
- *Manca de contrast o saturació*. Va aparèixer en 22 històries (69%): A2, A4-A6, B2, B3, B5-B8, B12, B13, C2-C4, C6-C8, C10, C12, C13 i es va repetir en 67 ocasions (6%).
- *Ulls vermells*. Va aparèixer en 2 relats (6%): B9 i B12, i es va repetir en 7 ocasions (0,6%).

En l'annex 2 (dades no publicables) apareixen exemples de fotografies dels alumnes segons les tipologies d'errors que s'han explicat.

### 7.5. Reflexions sobre la fotografia vernacular i l'error fotogràfic

A banda de demostrar l'aplicació de la teoria en un projecte tangible com és el relat digital personal, l'activitat d'ensenyament-aprenentatge també perseguia una reflexió per part de l'alumnat pel que fa a aquest tipus de fotografia.

Pel que fa a la *fotografia vernacular*, es va plantejar als alumnes que reflexionessin sobre els àlbums familiars i els canvis que ha suposat la fotografia digital pel que fa a la manera d'emmagatzemar les imatges personals.

Segons Ortiz (2006, p.163):

En ellos [àlbums] la familia se concibe no sólo como la suma de sus miembros, sino sobre todo como un sistema de relaciones, actividades, rituales e, incluso, posesiones (mascotas, casa, vehículos, etc.). Estos álbumes producen una historia visual que documenta una sociedad en miniatura, que toma forma y es modelada con cada generación”.

Alguns autors opinen que “las fotos ya no son objetos preciados difíciles de adquirir, sino más bien basura acumulada en sistemas tecnológicos” (Baixauli, González 2017, p.110).

En la fase de recerca de material audiovisual de l'activitat, alguns alumnes van portar vells àlbums familiars (o fotografies arrencades) per treballar en el seu relat personal. En molts casos les van ensenyar a la resta de companys, compartint i completant verbalment informació sobre personatges o situacions del que mostraven les imatges provocant reaccions diverses com sorpresa, entendiment, riure, i tot tipus de comentaris. Es confirmaria així el poder narratiu i comunicatiu que descriu Ortiz (2006, p. 165) sobre els àlbums:

(...) los álbumes, no son, ni deben ser considerados como una mera acumulación de imágenes. De hecho, hay diferencias esenciales entre las fotos en sí mismas, como imágenes exentas, y los álbumes, como discursos contruidos con imágenes, pero que requieren el

complemento de la comunicación y la palabra para ser descifrados. Mientras que las imágenes son fijas, las narrativas y conversaciones a que dan lugar son, de por sí, espontáneas y por tanto esencialmente cambiantes.

En l'enquesta que es va passar als estudiants<sup>17</sup>, se'ls va preguntar (pregunta 5): **“Si has utilitzat fotos d'àlbums familiars, quines sensacions has sentit en veure i tocar les fotos en paper? Què en penses d'aquesta manera d'arxivar les fotos? Personalment, imprimeixes les fotos que guardes a l'ordinador?”** Tot i que la majoria no feien servir un arxiu en paper, els va agradar retrobar-se amb àlbums familiars, i en molts casos trobaven que l'experiència de mirar una fotografia en paper era més agradable que mirar-la a l'ordinador, sentint pena o malenconia per aquest hàbit que s'està perdent. Donat que es tractava de respostes obertes i per tant, difícils de quantificar, es posa aquí algunes de les més significatives:

- “Me gusta el papel. Me gusta archivar con papel. Mola mucho.”
- “Les fotos dels àlbums familiars ja són un clàssic a casa meua, m'agrada de tant en tant, agafar l'àlbum familiar i remirar-ho, hi ha una certa màgia en aquelles fotografies. Arxivar les fotos impreses prèviament s'ha perdut gairebé a totes les cases, en el millor dels casos la gent fem un àlbum digital pre-seleccionant unes fotografies digitals que en la majoria dels casos no has imprès prèviament. Personalment imprimeixo alguna foto que guardo a l'ordinador, generalment per regalar emmarcada pels familiars o amics. I ara recordo que vaig fer fa 3 anys un àlbum foto a foto (com abans) per un amic que va compartir un viatge amb mi a Berlín.”
- “Normalment no s'imprimeixen les fotografies que es fan de manera vernacular, però es algo que trobo molt a faltar”.
- “La sensación que he obtenido de ver esas fotos es de alegría, y creo que es una bonita manera de guardar las imágenes en papel, personalmente solo algunas las mayores las tengo en un marco digital.”
- “M'agrada tenir les fotos en paper, m'agrada no haver de veure-les brillant en una pantalla”.
- “Imprimeixo algunes fotos, sobretot per aniversaris o les que són les meves preferides”.
- “Esta be ja que son mes bonics de mirar que no les arxivades a l'ordinador. De vegades si que n'imprimeixo”.
- “No totes les meves fotos les imprimeixo però si penso que es una bona forma de recordar moments no sempre en digital”
- “Melancolia, records. Algunes si que les imprimeixo però la majoria les tinc a l'ordinador”.
- “Considero que es una manera muy bella de "materializar" un recuerdo, ya que ahora casi todo es digital y esa costumbre se está perdiendo”.
- “M'agrada imprimir les fotos i fer àlbums, per desgracia no totes estan impreses per si les tinc arxivades i guardades a un disc dur”.

Pel que fa a l'*error fotogràfic*, es va plantejar als estudiants dos tipus de reflexions. La primera feia referència a l'experiència d'utilitzar fotografies amb errors, és a dir, com van viure aquesta paradoxa des del punt de vista d'estudiants de fotografia i sens dubte les reaccions viscudes són contradictòries. Mentre que alguns els va fer gràcia s'ho van prendre com manera d'experimentar, d'altres estaven molt condicionats per la seva posició d'estudiants de fotografia i es van sentir estranys, incòmodes o insatsfets perquè creien que ho haguessin pogut “fer millor”. Aquesta era la pregunta (pregunta 6), i a continuació, les interessants respostes dels estudiants: **Com a estudiant de fotografia, com t'has sentit en haver d'utilitzar fotografies amb errors?**

---

<sup>17</sup> L'enquesta només va ser contestada per un 53% dels alumnes (17 dels 32), tot i així, ens dona la possibilitat de conèixer la seva opinió sobre els aspectes que aquí es comenten i que consideren interessants per aquest treball. Els càlculs s'han fet en base a aquest percentatge de participació. L'enquesta sencera es troba en un enllaç a l'Annex 5 del document “Dades publicables”.

- "La veritat m'agradat [m'ha agradat], encara que ara tenint més coneixements m'ha costat no processar-les per poder-les millorar".
- "Me ha gustado experimentar".
- "Sóc estudiant i encara cometo molts errors, però després moltes vegades veig la fotografia com oportunitat per millorar o inclús ja no penso que es un error, més aviat que he creat una imatge amb un altre expressió".
- "Una mica malament, ja que m'he sentit com si aquest treball directament estigui malament."
- "Me ha echo [hecho] gracia".
- "Incòmoda! Haver d'utilitzar/recrear fotos que, de normal, descartaria o retocaria m'ha semblat estrany".
- "M'ha costat".
- "En una situació contradictòria".
- "Ara que ja estic acabant aquest curs m'he dono més compte [m'adono més] del errors fotogràfics i al veure desenfocs, composicions dolentes o així en fotografies meves anteriors em dona bastanta ràbia".
- "Amb dificultats".
- "Insatisfecha. Aunque he entendido la finalidad del ejercicio y he aceptado que era una actividad más con la que aprender de otro modo."
- "M'ha costat haver de plantejar fotografies amb errors".
- "Rara, perquè veus els defectes de les fotos, i amb el que aprens les podia haver arreglat, pot i això té el seu atractiu, perquè les coses imperfectes son mes autentiques i úniques."
- "Era una cosa bastant estranya perquè mai ho havia fet abans, una experiència bastant divertida".
- "Diferent".

La segona reflexió plantejada als alumnes té a veure a l'error com a un possible estil propi fotogràfic (pregunta 7): **Creus que els errors fotogràfics poden ser un estil fotogràfic propi? Per què?**. Entre els 15 estudiants que van contestar la pregunta, un 60% (9) respondre afirmativament, un 26,6% (4) van respondre que depenia de l'error, un 6,6% (1) va considerar que no, i un altre 6,6% (1) no va saber contestar. A continuació, les seves justificacions (els que no ho justificaven (només posaven si o no) no s'han inclòs):

- "Sí, crec que deixen part de l'essència i el moment de la captació".
- "Si se incluye el error en el proceso fotográfico se pueden crear nuevas técnicas (solarizacion) por ejemplo. Es interesante. Si es solo para crear una broma, no lo veo interesante y no lo considero estilo tampoco".
- "Per mi caldria definir per que exactament s'estableix que un determinat tipus de tomes, són errors fotogràfics.... fins i tot fotografies amb "errors" en el passat ara ja no es consideren un error, moltes vegades inclús una innovació pot ser considerada de mal gust, errònia. Els codis culturals ens condicionen i ens marquen pautes. Dins de la fotografia amateur ja hi ha precedents de col·lectius que en fan ús d'aquest estil. Per exemple els aficionats a la Lomografia o a les càmeres Polaroid fan ús de tècnica més precisa, generadora de fotos amb errors tècnics moltes vegades, però tot i així es una estètica que genera una corrent acceptada per tots".
- "Bueno, depèn de l'error. Hi han coses que crec que es molt obvia que ha sigut un error i no s'ha fet per un motiu en concret."
- "Sí, porque algunos errores pueden conllevar a diferentes lecturas de una misma imagen".
- "No ho sabria dir..."
- "Sí, ja que creen imatges úniques. (Tot i que depèn de l'error)"
- "Es una forma de tenir un segell d'identitat propi".
- "Sí, tot en la fotografia es pot donar un estil propi si té algun missatge o simplement perquè visualment es agradable".
- "Sí. Al final la originalidad es lo que identifica al autor o autora y puede ser totalmente válido."
- "Sí, perquè li donen un estil propi a les fotos, mitjançant l'error".
- "Sí, tenen el seu encant, a l'art tot te el seu lloc, les regles estan perquè la gent pugui trencar-les i buscar altres interpretacions".

## 7.6. Resultats sobre l'adequació de les fotografies dins el relat digital personal

Abans d'abordar el tema sobre si les imatges produïdes pels estudiants van ajudar a entendre el missatge dels relats, farem una breu presentació dels tipus d'històries que es van donar per poder analitzar millor aquesta relació.

### 7.6.1. Tipologies

Els relats digitals personals narren històries subjectives sobre fets viscuts directament per la persona que l'explica o bé per altres, però que es presenten sobre el seu punt de vista.

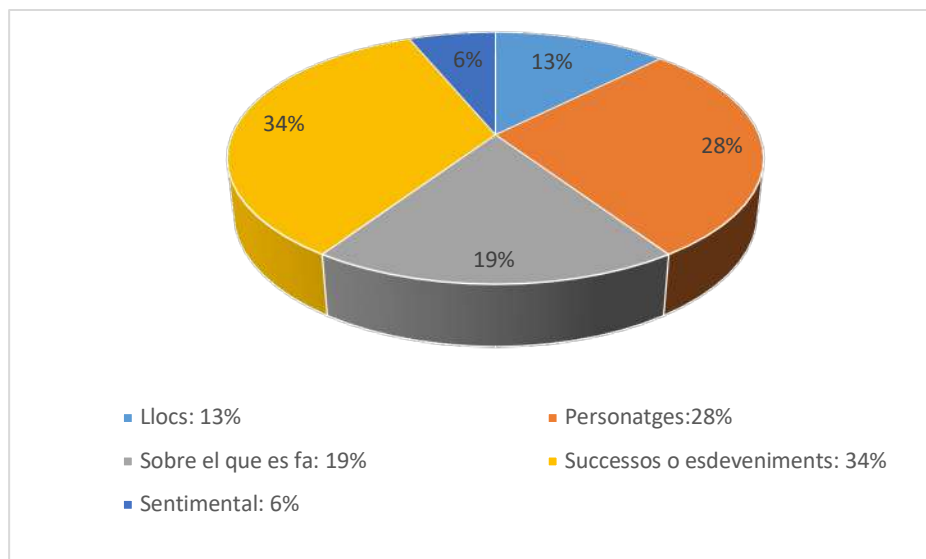
En aquest treball, la totalitat de relats obtinguts van versar sobre una experiència viscuda en primera persona, ja fos el protagonista el mateix narrador o bé algú molt proper (germà, parella, germana, mascota, etc.) o fins i tot un grup (els companys de classe).

Lambert (2013) fa una proposta de tipologies d'històries, advertint que no es tracta d'una classificació tancada i que moltes tenen interseccions entre elles:

- 1) *Sobre algú important:*
  - a) Personatges
  - b) Memorial
- 2) *Sobre un fet o esdeveniment important<sup>18</sup>:*
  - a) Aventura
  - b) Realització o repte
- 3) *Sobre un lloc important*
- 4) *Sobre el que es fa*
- 5) *Altres:*
  - a) Ferides i processos de cura
  - b) Sentimentals
  - c) De descobriment
  - d) Somnis
  - e) Identitat

---

<sup>18</sup> En aquesta tipologia aquesta autora ha inclòs els viatges



Il·lustració 9: Classificació dels 32 relats dels alumnes segons el tipus d'història

En la "Taula 3" podem veure de manera detallada les històries que van presentar els alumnes i la tipologia atorgada tenint en compte que no són tipologies "pures" sinó que, com diu Lambert (2013), moltes estan connectades:

Taula 3: Classificació individual del tipus històries presentades pels alumnes i una breu descripció de cadascuna

Alumne	Títol	Logline <sup>19</sup>	Tipologia
A1	Desconnexió	Sobre el poble on anava la família a estiu i de com el seu avi els "obligava" a deixar les preocupacions a l'entrada del poble	Llocs
A2	Llum	La relació amb la seva gata "Llum" i l'alegria que ha aportat a la família	Personatges
A3	Mam	Sobre la formació del fetus a l'úter de la mare i el propi moment de néixer	Personatges
A4	Ququi's history	La relació especial amb el seu gos "Ququi"	Personatges
A5	My story	Sobre l'experiència d'haver viscut en diferents països	Llocs
A6	Els fotògrafs de la família	Sobre el llegat que el seu pare li deixa de ser l'encarregada de ser la fotògrafa de la família	Sobre el que es fa
B1	Sense títol	Un viatge amb el seu pare al Senegal, amb una ONG que actua com a cura per un moment difícil del protagonista que havia afectat la relació familiar.	Successos o esdeveniments
B2	Bichocleton	Sobre el protagonisme que té la seva bici en la seva vida	Personatge
B3	La història d'un tatuatge	Narra el motiu de perquè es va tatuar la paraula "Nord" i el que significa per a ell a través d'un parell de viatges	Llocs
B4	Mi hermana y su pequeño	Narra la relació tan estreta amb la seva germana i l'alegria de l'arribada d'un nebot molt esperat	Personatges
B5	Italia, junio 8-13, 2016	Viatge de fi de curs a diverses ciutats d'Itàlia	Successos o esdeveniments
B6	Roma 2017	Escapada de cap de setmana amb el seu xicot a Roma	Successos o esdeveniments

<sup>19</sup> En el món audiovisual, la mínima expressió a la que es pot reduir una història.



B7	Ecuador	Viatge al seu país d'origen, Equador	Successos o esdeveniments
B8	Sense títol	Viatge a Berlín per visitar una amiga de la infància que hi ha anat a estudiar teatre	Successos o esdeveniments
B9	Un viatge, per a mi	Sobre el viatge que va fer de petit amb la seva família a Minneapolis i a Mèxic essent un nen	Successos o esdeveniments
B10	Mi hermana y yo	A través d'una entremaliadura explica la relació amb la seva germana	Personatges
B11	Rita	Sobre l'estimació per la seva gosa, Rita	Personatges
B12	La Marta i les abraçades	Sobre la seva bona relació amb la seva germana que té poc costum de fer abraçades	Personatges
B13	La fotografia com a unió	Sobre la bona relació amb el seu germà amb qui comparteix inquietuds artístiques	Personatges
C1	Cadaqués	Sobre el primer lloc que recorda on va anar de vacances	Llocs
C2	Cuando menos te lo esperas	Després de superar una malaltia, recupera la felicitat al costat d'una nova parella	Sentimental
C3	Llegat	Sobre la seva afició a la fotografia gràcies al seu pare que era tècnic de la Nikon	Sobre el que es fa
C4	Viaje a Roma	Sobre un viatge de fi de curs ple de situacions de "mala sort"	Successos o esdeveniments
C5	Mi apreciado salvavidas	Sobre com va conèixer la seva xicota i de com el va treure d'una situació personal difícil	Sentimental
C6	El meu any com a aupair	Sobre la seva experiència d' <i>aupair</i> a Anglaterra	Successos o esdeveniments
C7	Confusión	De com, després de dubtar va escollir fotografia i el que significa ara en la seva vida	Sobre el que es fa
C8	Una noche en Oslo	Sobre la festa que van viure en aquesta ciutat i de com va canviar la imatge que es té de "persones fredes"	Successos o esdeveniments
C9	Viaje a Alemania	Sobre un viatge fugida on s'oblida de la càmera de fotos expressament per desconnectar i de la compatibilitat entre "viure" i "fer fotos".	Successos o esdeveniments
C10	Sense títol	Sobre la seva passió per la música i el seu grup de rock	Sobre el que es fa
C11	El meu viatge a Estats Units	Del retorn a Nebraska a l'estiu, on havia estudiat anteriorment un any	Successos o esdeveniments
C12	La fotografia i jo	Sobre la importància de la fotografia en la seva vida	Sobre el que es fa
C13	El arte de la vida	Sobre la seva passió per dibuixar i sobre viure la vida com un art	Sobre el que es fa

## 7.6.2. Les fotografies en els relats

### 7.6.2.1. Successos o esdeveniments

Tenint en compte les dades de la "Taula 3", obtenim que la tipologia *Successos o esdeveniments* va ser la més utilitzada, en 11 històries (34%).

Es van trobar dos tipus de *viatges*: els que es vivien com una “aventura” i aquells que afegien una “experiència” més profunda a aquesta aventura.

Entre els primers es trobaven els viatges de final de curs (B5 i C4) que eren experiències viscudes col·lectivament i on hi havia fotografies referides al paisatge urbà (monuments, museus, carrers...) gastronomia típica (pizzes, gelats, etc.) i també fotografies dels companys de viatge. En la història C5, tot i que l'acció passava en un viatge de fi de curs, aquí el que importava era la història d'amor. També hi van haver viatges a l'estranger compartits amb la família (B3, B9) o amb alguna amistat o parella (B3 -uns anys més tard repeteix el viatge-, B6, B8); les fotografies eren similars, però canviant els companys de viatge. Les aventures també es podien emprendre en solitari, com el cas de B7 que va viatjar al seu país d'origen per retrobar-se amb familiars a qui feia temps que no veia o el cas de C11 que retornava a Nebraska, uns anys després d'haver-hi anat a estudiar. Pel que fa als viatges que aportaven una experiència vivencial *extra* trobem les històries C6 (Au-pair a Anglaterra) i B1 viatge amb una ONG al Senegal.

En el primer tipus de viatge, es van trobar diferents tipus d'error (monuments inclinats, paisatges desenfocats...) i un tipus de fotografia vernacular que tenia més a veure amb allò utilitari: mitjans de transport, aeroports, equipatges, pantalles de senyalització, etc. En alguns casos, el nombre d'aquestes fotografies pot semblar exagerat (fins a 24), però és que els mitjans de transport formaven part de l'aventura, i tenien un paper important, ja que en ocasions produïen por, rebuig, nervis, preocupació, etc.: *“Por suerte no me perdí, estaba todo muy bien indicado, y simplemente tenía que seguir las flechas. Durante el vuelo llegué a tener las mejores vistas, pero lo que más me preocupaba eran las 11 horas de vuelo que me quedaba...”* (B7); *“era 2015 y el viaje de fin de curso se acercaba, íbamos a Roma, y por desgracia, en barco. Nos encontramos un barco en donde no se podía hacer nada, tenías que pagar para todo, así que nos metíamos en uno de esos camarotes extremadamente pequeños, unas siete personas y pasábamos el rato jugando”* (C4); *“(...) era la primera vez que íbamos en avión, y estábamos un poco nerviosos”* (B6).

En canvi quan el viatge es transformava en una experiència més profunda, hi trobem un tipus de fotografia vernacular més connectada amb la quotidianitat, aquella a la que els seus protagonistes van haver d'adaptar-se (menjar, jugar, celebrar dates significatives, etc.).

#### 7.6.2.2. Personatges

El segon tipus de relats més utilitzats van ser aquells que parlaven de *personatges* (9 relats, 28%). Podia tractar-se d'una persona o més d'una (A3: mare; B4: germana i nebot; B10: germana; B12: germana; B13: germà; mascotes (A2: gat, A4: gos, B11: gossa) o fins i tot un objecte molt especial en el dia a dia del protagonista (B2: bicicleta).

Es va considerar també als animals domèstics com un membre més de la família a qui s'estima i es comparteixen moments quotidians. Menció especial té el personatge “Bichocleton”, una bicicleta que acompanya el protagonista a tot arreu.

El fet que molts estudiants triessin un membre de la família com a protagonista de les seves històries els va portar a utilitzar fotografies arxiu, bé fossin d'àlbums familiars o d'arxius electrònics. La majoria d'imatges de mascotes estaven fetes a l'interior de les cases, donant-nos una idea del personatge en el seu dia a dia amb la resta de membres de la família. En la resta hi trobem moments de la vida quotidiana (carrer, hospital) en algun esdeveniment especial (festa “quinceañera”, naixement d'un nebot, celebracions d'aniversaris o un viatge compartit).

#### 7.6.2.3. Sobre el que es fa

Les històries *sobre el que es fa* (6 relats: 19%) tracten del que el protagonista fa o li agrada fer i pot tractar-se tant de la *professió* com d'una *afició*.

En el primer cas, només hi ha hagut un cas on l'autor del relat s'hagi presentat com un *professional*: “Bones, em dic “X”, tinc 20 anys, i sóc músic” C10. Les imatges d'aquesta història reflecteixen molt bé tot l'entorn quotidià d'un músic (concerts, cartells, estones amb la banda) on s'hi pot apreciar també allò d'utilitari que té lo vernacular (els pòsters anunciant els concerts, o el tatuatge del logotip del grup com a símbol per mostrar la importància i el compromís que té per al personatge la música).

En el segon grup, *aficions*, la majoria parlen de fotografia. Donat que es tracta d'estudiants d'aquesta disciplina, ells mateixos no es consideren “professionals”, però sí en camí de ser-ho. En molts casos, el que va començar com a afició, s'ha convertit en un desitjat futur professional.

Dins aquest segon grup hi trobem històries relacionades amb els “llegats” familiars, de com algun membre de la família ha traspassat la passió de la fotografia als protagonistes dels relats, fet que ja s'endevina en els títols: “Els fotògrafs de la família” (A6), “Llegat”(C3), “La fotografia i jo” (C12). Als relats A6 i C3, és el pare qui passa aquest llegat o la passió per la fotografia, en el tercer cas, l'avi té un paper important en la història, ja que va ser fotògraf “professional” i fins i tot va guanyar premis. També el cas de C3, el pare si bé no era fotògraf professional, era un tècnic del laboratoris Nikon.

En aquestes històries podem trobar fotografies d'arxiu fetes pels familiars responsables de traspassar aquest llegat i algun retrat d'ells; també els estudiants que l'han rebut, en acció fent fotos, demostrant que han agafat aquesta responsabilitat, regal o afició (que pot convertir-se en professió). També hi trobem fotografies més utilitàries de peces de càmeres de fotos o de com, en el cas de C3, el pare exercia la seva feina de tècnic en el seu lloc de treball. Com hi ha moltes fotos d'arxiu, ens trobem amb errors com deteriorament de les imatges, desenfocament, etc.

En el cas de C7 la història és diferent, ja que és la mateixa protagonista la que va provant diferents disciplines en el món de l'art fins arribar a trobar la Fotografia, per tant no és un llegat sinó una exploració personal. Les fotos sobretot són una mostra de la seva evolució com a fotògrafa i són un bon exponent d'errors fotogràfics.

#### 7.6.2.4. Llocs

A diferència dels escenaris que apareixen als viatges, els llocs contenen una relació especial amb el protagonista-narrador. És el cas de les 4 històries (13%) fetes pels estudiants, i que presenten aspectes diferents dins aquesta tipologia.

En el cas de A1 “Desconnexió”, la seva autora ens explica tot el que significava anar al poble de l'avi i de com aquest els “obligava” a deixar les motxilles de preocupacions a l'entrada del poble. No només hi ha una relació amb l'espai sinó amb les activitats que la protagonista feia amb l'avi (com anar al castell a veure les llàgrimes de Sant Llorenç). Aquesta estudiant, va anar expressament a aquest poblet d'Osca per completar les fotografies que li mancaven, i en va fer un parell de molt significatives, amb les motxilles penjades a l'entrada i sortida del poble.

A “My story” (A5), es tracta d'una noia que ha viatjat molt a causa de la professió del seu pare i reflexiona sobre el fet de viure en diferents indrets, és a dir, aquí el lloc no és un, sinó varis, però el seu conjunt formen un bagatge d'experiències que l'han anat formant com a persona. Barreja

fotografies familiars, amb personatges, i d'altres més metafòriques com el cel i els seus colors per referir-se a les experiències de la vida: "Nuestro destino no es un lugar, sino una nueva forma de ver las cosas (...) Nuestra vida es como un lienzo en blanco, cuando comienzas a conocer lugares y mundo, ese lienzo se va componiendo de colores y forma, creando una armonía que se podría traducir en lo que eres como persona". Aquesta metàfora està representada per un cel de colors rogencs.

Arrel d'un viatge amb els seus pares a Dublín, a B3 li va canviar la vida "No tenia clar el que veuria o el que aniria a visitar. Dublín no és un dels noms que més ressona a nen d'onze anys. Però no va ser, fins a arribar a Barcelona, quan es va produir un avanç i un després a la meua vida". Havia quedat enamorat dels paisatges d'aquest país. Després de 7 anys torna a viatjar al nord, aquest cop a Escòcia, on es confirma la seva admiració pels paisatges i arrel del qual es va tatuar la paraula *North*: "al arribar a casa, amb el cap en aquest país tan fantàstic vaig voler plasmar-me a la pell, algo que em recordés per sempre el que vaig sentir".

D'altra banda, quan C1, va escoltar la paraula alemanya *Wanderlust* (que vol dir, un fort desig de recórrer i explorar el món) es va sentir transportada al primer viatge del que tenia consciència: Cadaqués. El poble és doncs com un símbol originari del seu desig de veure món.

A tots aquests relats sobre llocs, també hi ha paisatges naturals i urbans com passava amb els viatges que hem vist abans, però en canvi, gairebé no hi ha presència d'imatges utilitàries que fan referència al viatge (aeroports, maletes, etc.). Però sobretot, el que els diferencia d'aquells bé determinat principalment pel text o la veu, el missatge que es dona sobre aquell lloc especial o amb metàfores visuals com el tatatge "North".

#### 7.6.2.5. *Sentimental*

Hi ha dos relats que ens narren històries d'amor: "Cuando menos te lo esperas" (C2) i "Mi apreciado salvavidas" (C5). Es tracta de dues històries molt diferents, tant pel que fa al contingut, com en la forma i també pel perfil dels autors.

La història de C2 és la d'un noi jove que marxa d'excursió a Amsterdam i allà coneix a la que serà la seva xicota. Ella serà el seu "salvavides" perquè l'ajudarà a sortir d'una mala època personal en la que no troba sentit a les coses. L'autor utilitza fotografies "artístiques" (amb "errors") per demostrar el seu malestar emocional en el que es trobava (fotos en blanc i negre, mogudes, desenfocades...) i el color en la resta. De fet, la noia es converteix en la model de la resta del relat.

Quan a la segona història, la seva protagonista (en la cinquantena) surt d'una malaltia greu i gràcies al consell del seu metge, que li recomana que s'apunti a una aplicació per conèixer gent, acaba enamorant-se de qui és avui la seva parella. L'autora utilitza fotos d'arxiu i amb molts errors (reflexos, velats, fotos mogudes, etc).

Els dos relats són dues històries d'amor que també s'haurien pogut encabir en una altra tipologia que aquí no hem utilitzat i que sí que ho fa Lambert (2013), la de "ferides i processos de cura", ja que en ambdós casos, els protagonistes troben ajuda, un "preciós salvavides", quan "menys s'ho esperaven".

Hem vist com els estudiants van saber utilitzar correctament les fotografies vernaculars i amb errors en el context de les seves històries, potenciant-les i ajudant a transmetre el missatge que volien donar.

### 7.6.3. Conjunt dels altres components narratius i tècnics

#### 7.6.3.1. *Idea*

No és fàcil per a un adolescent, triar una idea per parlar sobre una experiència personal, donar-li un contingut audiovisual i fer-ne una història per ser avaluada a classe. Per això aquesta autora creu que el resultat dels treballs va ser prou satisfactoris pel que fa a la tria d'idees.

Si bé podríem dir que les idees menys “originals” van ser les que feien referència als viatges de final de curs o a les mascotes, hi va haver que ho van ser molt. Per exemple, en les històries de personatges, la de B13, parla d'una relació a distància entre dos germans interessats per l'art (un viu a Berlín i l'altra a Barcelona) que es comuniquen a través d'enviar-se fotografies durant un mes, fetes amb una càmera d'un sol ús; o la història entre dues germanes, B12, una de les quals ha perdut el poc costum que li quedava de mostrar afecte i fer abraçades. Però sobretot, la idea més original de totes és la de A3, que és capaç de crear una història en mig minut sobre com creu ella que devia ser el seu propi part i l'arribada al món, la primera “imatge” que veiem. De fet, aquesta història és tota ella una metàfora visual on el cel és l'úter matern que es va aclarint de núvols a mesura que s'apropa el part, i on l'estudiant és el fetus que es va moment. Una idea, com diem, molt original.

#### 7.6.3.2. *Estructura*

Els estudiants van utilitzar l'estructura clàssica que se'ls va ensenyar: inici o presentació, nus i desenllaç. La majoria van saber aportar el missatge que se'ls demanava en la història, per tal que aquesta no fos una simple juxtaposició d'esdeveniments, i per reforçar el punt de vista subjectiu que havia de tenir el narrador.

Així doncs, les històries estan plenes de missatges molt variats. Aquí en deixem uns quants:

A2: “La Llum, a part d'estar com un llum, també ha aportat llum a la casa”

A4: “Y es que Ququi es un perro muy peculiar y a la vez, muy especial que ha hecho que nuestra vida sea aún más especial, por tenerlo a nuestro lado”.

A5: “Nuestro destino no es un lugar, sino una nueva forma de ver las cosas (...) Nuestra vida es como un lienzo en blanco, cuando comienzas a conocer lugares y mundo, ese lienzo se va componiendo de colores y forma, creando una armonía que se podría traducir en lo que eres como persona”.

A6: “ (...) moltes gràcies pare per passar-me el teu relleu, segur que d'una vegada per totes, aconseguim un bon àlbum familiar”.

B3: “al arribar a casa, amb el cap en aquest país tan fantàstic vaig voler plasmar-me a la pell, algo [quelcom] que em recordés per sempre el que vaig sentir”.

B9: “Sempre penso en tornar, i reviure un cop més tota aquella experiència, però és clar, no tinc aquella imaginació, ni sóc un nen de sis anys. En part, em fa una mica de por que em decepcioni [decebi]o no sigui com espero. Però com tot, depèn dels ulls amb els que ho miris”.

B13: “Aquest projecte no només ens ha servit per unir-nos més, sinó per tenir motivacions de fer projectes artístics junts, ja que als dos, ens interessa l'art”.

C3: “He trigat molts anys en adonar-me que el que era un costum familiar s'ha convertit amb el temps en una vocació. Encara no sé si podré acabar dedicant-me a la fotografia, però sigui com sigui, m'emporto una experiència que m'unirà sempre amb el meu pare”.

C5: “A decir verdad, creía que nadie podía salvarme de aquella situación tan horrible. Destrozado, era como un piano bajo el agua, sin sonido alguno, hasta que, al fin, encontré a alguien que me hizo emerger, creando juntos, nuestra propia melodía. Ella fue, mi preciado salvavidas”.

C7: “Es algo que cuesta, porque a veces son temas muy personales que cuesta que salgan a la luz, pero también te ayuda mentalmente, a calmar esos miedos y pensamientos que se forman en la mente y te nublan los sentidos y no hay mayor satisfacción que sentir que se ha podido captar una emoción en la fotografía.”

C13: “No me dedicaré profesionalmente a ser artista. He aprendido a lo largo de los años y con mucha experiencia que ser artista no es una profesión, sino que era un estilo de vida”.

#### 7.6.3.3. *Veu*

La majoria d'estudiants van expressar temor quan se'ls va indicar que haurien de gravar-se la seva veu. La majoria argumentaven que la seva veu no els agradava. Després de repetir la importància de la singularitat de les nostres veus, i lo molt que aporten a una narració personal, els estudiants es van atrevir a llegir el guió en veu alta i enregistra-ho. Ho van fer a casa, en un espai més íntim perquè poguessin practicar i els fes menys vergonya.

Només dues històries no tenen veu: una alumna que s'hi va negar i una altra a qui no li va donar temps. La resta ho va fer, i en algun cas, amb força encert i seguint les indicacions que se'ls havia donat: vocalització, ritme, pauses, naturalitat, etc.

#### 7.6.3.4. *Edició, crèdits i altres efectes*

La majoria d'alumnes va presentar un vídeo força ben editat, tot i que de vegades es van oblidar (o no van tenir temps) d'afegir el títol o els crèdits. En canvi d'altres, van afegir-hi alguns efectes visuals com transicions (vídeos, doble pantalla) o efectes sonors (música o sons que tenen a veure amb la història).

### 7.7. Resultats respecte el procés

#### 7.7.1. Seguiment de les sessions i les etapes del mètode Digital Storytelling

Com s'explica a l'apartat “Metodologia del Treball” (p.16), el mètode final aplicat a l'activitat d'ensenyament aprenentatge incloïa com a guia, les fases proposades pel StoryCenter, a les que aquesta autora va afegir alguns recursos didàctics (bastides). El procés resultant, es va haver d'adaptar al calendari del centre educatiu, repartint les diferents etapes en 3 sessions de tres hores cadascuna.

Recordar que tot i que el procés de crear un relat digital és una activitat que l'estudiant realitza de manera complerta i autònoma en totes les seves fases (idea, guió literari, *storyboard*, gravació de veu i edició), aquest no està sol, ja que la metodologia que utilitza la narrativa digital, facilita compartir aquesta feina amb companys i docent. Podem afirmar doncs, que es tracta d'un procés constructiu i alhora col·laboratiu.

Així, les etapes del procés que es van planificar i aplicar contenien activitats per a realitzar de manera individual i grupal i/o en parelles com s'explica a continuació :

##### 1) PRIMERA SESSIÓ:

a) *Introducció a l'activitat i als relats digitals personals.* Aquesta etapa incloïa:

- **El Joc 1 “La importància de les històries”** va servir per trencar el gel entre els alumnes i aquesta docent en pràctiques i introduir-los en la importància del discurs narratiu al llarg de la història de la humanitat, i perquè s’adonessin que malgrat la tecnologia ha anat aportant nous suports per fer-nos arribar les històries (des de les pintures rupestres a les històries d’Instagram), la necessitat d’explicar el món a través del relat no ha canviat. Aquest “joc” es va portar a terme a través d’un diàleg on aquesta docent, després de demanar als alumnes s’aixequessin i que triessin dues de les imatges que estaven sobre una taula (boca avall, per fer-ho més intrigant), els va començar a demanar de forma aleatòria que descobrissin les seves imatges i expliquessin el que veien. La resta de companys podien afegir la seva opinió. Al final es produïa un debat sobre la importància de la comunicació entre els éssers humans, sobre quin tipus d’històries consumien els estudiants (llibres, còmics, sèries, etc.) i a través de quins suports o sobre quines noves formes de comunicació creien que es trobaríem en un futur.
- **Power Point** amb la presentació de l’activitat i l’explicació de què era un RDP i els 7 elements que el composaven (punt de vista de l’autor-narrador, qüestió dramàtica, contingut emocional, la veu pròpia, la banda sonora, l’economia en els detalls i el ritme). Aquests continguts els van poder posar en pràctica en el Joc3 que venia a continuació.
- **Joc 2: “Rols de pel·lícula”** va servir perquè els estudiants posessin en pràctica la identificació dels elements dels relats digitals en els diferents exemples d’històries que se’ls va projectar. El fet que els estudiants tinguessin un rol determinat amb les identificacions que se’ls va repartir (director de fotografia, guionista, director musical, narrador) van fer que es concentrassin en l’àrea determinada que els havia tocat i comentessin obertament la seva opinió sobre aquests aspectes: si la música era adequada, si hi havia massa fotografies, si el to del narrador era adequat, etc. Els rols s’intercanviaven en cada relat.

*b) Idea i planificació (1). Aquesta etapa es va haver de repartir en dues sessions tal com s’havia planificat i incloïa:*

- **Cercle de la Història (1) o StoryCircle (1):** es va fer entre tots una pluja d’idees possibles històries personals. Els exemples de relats digitals vistos a classe van servir de referència per plantejar alguns temes com els viatges o els hobbies que s’anaven apuntant a la pissarra. Els alumnes anaven treballant la memòria i exposant unes primeres idees sobre el tema del seu relat. Aquells que es quedaven en blanc i no se’ls acudia res, la resta de companys els podia fer preguntes tipus: tens alguna relació especial amb algú de la teva família, un amic, una mascota? Has anat a algun lloc que t’hagi agradat per algun motiu? Quins temes t’interessen? Quins hobbies tens?, etc. En general, se’ls animava a pensar en el seu entorn més immediat (família, amics, parella, escola, hobbies) però també amb esdeveniments del passat (viatges importants, fites aconseguides, records de llocs, persones) o del futur (somnis professionals o personals).
- **Planificació:** individualment o en parelles, els alumnes van anar anotant aquelles idees que el Cercle de la història 1 els havia aportat per fer la seva història personal i planificant quins recursos audiovisuals necessitarien (fotos, música, etc.). Alguns encara dubtaven en aquesta primera etapa i volien madurar a casa les diferents opcions que tenien en ment, pensant precisament en els recursos de que podien disposar (àlbums familiars, fotos d’un viatge concrets, etc.).

Al final d'aquesta primera etapa, els estudiants havien comprés els objectius de l'activitat, s'havien introduït en el món dels relats digitals i havien compartit idees sobre possibles temes a tractar en els seus relats. La majoria va sortir amb una idea més o menys clara del que faria.

## 2) SEGONA SESSIÓ:

### c) *Idea i planificació (2). Inclou:*

- **A l'StoryCircle (2)**, la majoria dels alumnes van exposar la història que treballarien i quins recursos farien servir. Alguns van portar àlbums familiars que algun cop anaven acompanyats d'una explicació sobre algun personatge que apareixia en alguna fotografia, bé a voluntat del mateix propietari/a o perquè algun company/a ho demanava. El desplegament d'idees i material va comportar que aquells/es estudiants que encara no tenien clar quin tema triar, agafessin més idees sobre el ventall de possibilitats que hi havia en el seu propi entorn.
- **Joc 3: "Reconstrueix un guió (puzle)"** va servir perquè els estudiants s'introduïssin en el món del guió d'una manera fàcil i pràctica. El fet que cada grup tingués una part del guió va fer que els estudiants haguessin d'interactuar amb la resta de grups per arribar a construir el guió sencer. Per fer-ho s'havien d'aixecar dels seients i anar a parlar amb els diferents grups, dialogar i arribar a conclusions. Ells mateixos arribaven a la conclusió de l'estructura clàssica del guió: plantejament, desenvolupament de l'acció i desenllaç. Posteriorment, amb l'ajuda de la docent, s'anaven comentant entre tots altres elements del guió com el temps, l'espai o els personatges.
- **Visualització d'un exemple de guió audiovisual (Storyboard)**. En aquest exemple els estudiants podien entendre fàcilment en què consistia un guió audiovisual, una estructura del guió a mode de seqüència, on a cada frase o paràgraf li correspon una imatge o fotografia i una determinada música o efectes sonor.
- **Inici creació guió literari**: així com alguns estudiants van tenir facilitat endreçar les seves idees i posar-les sobre el paper, d'altres els va costar força. Alguns no sabien expressar el que volien dir, redactaven com si parlessin o no feien un bon ús de la gramàtica, la sintaxi o l'ortografia. En aquests casos, se'ls va recomanar anar per fases: primer estructurar les idees en una línia cadascuna de tot allò important que volien dir i deixar de banda els aspectes secundaris que no aportaven res a la història; després se'ls convidava a enllaçar totes aquelles idees a mode de "redacció" (utilitzant adverbis de temps per passar d'una acció a l'altra, adjectius per definir els personatges; fent frases curtes, no abusant de les frases subordinades, etc.). Aquesta redacció havia de tenir un punt de vista personal, ja que estava narrada en primera persona i havia de conduir a un desenllaç que aportés un missatge, ja que el RDP és una eina de comunicació. Respecte a la llengua utilitzada, el 56% (18 alumnes) van escriure (i gravar) el seu relat en castellà, el 40,6% (13) ho van fer en català, un 3% (1), en francès, ja que era la seva llengua materna. Es va seguir les recomanacions del StoryCenter, que convida a fer la història en la llengua que la persona se senti més còmoda i se sàpiga expressar millor. Els records i les vivències tenen molt de sentiments, i facilitar el vehicle d'expressió, facilita un bon resultat.
- **Inici creació guió audiovisual**: Els alumnes podien triar entre fer-ho en una taula de Word o triar-se alguna de les aplicacions que existeixen (StoryboardThat, Canvas, Storyboarder...). La majoria d'Apps que hi ha al mercat o bé tenen una aparença força infantils, o disposen de recursos limitats (gratuïts), per això tots els alumnes van optar per fer-lo ells mateixos, bé amb Word o amb la plantilla proporcionada (Veure Annex...)



En aquesta segona sessió, els estudiants van aprendre, a través del joc, a identificar les parts de l'estructura d'un guió i entendre en què consistia un guió audiovisual, una eina que els serviria per estructurar les seves idees i aquells materials que necessitaven per construir la seva història.

### 3) TERCERA SESSIÓ:

- d) *Producció*. En aquesta etapa, la majoria dels estudiants van venir de casa amb el material per a construir la seva història: fotografies, música, sons, etc. Es va deixar un temps perquè aquells a qui els mancava algun tipus de material, poguessin acabar d'aconseguir-lo. Es van editar fotos, es van cercar recursos a internet, algú va demanar a algun company que li fes una foto per la seva història i fins i tot algú va gravar al passadís la seva veu amb el mòbil perquè no ho havia pogut fer a casa.
- e) *Postproducció*: en aquesta etapa aquesta docent va donar als estudiants unes nocions bàsiques sobre el software d'edició. Alguns alumnes ja s'havien llegit/visualitzat a Youtube els tutorials recomanats i van començar a editar. D'altres van necessitar ajuda més individualitzada per part d'aquest tutora que es va adaptar als programes que els alumnes van triar: VideoPad, Windows Movie Maker, Adobe Premier o iMovie.

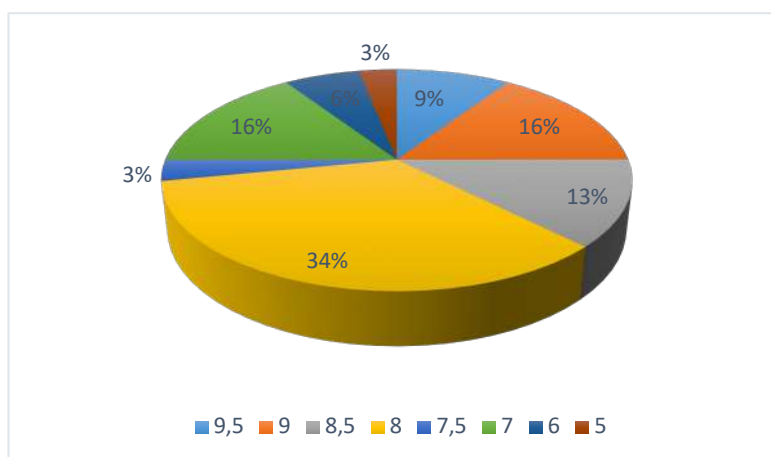
*Avaluació i difusió*: l'avaluació es va fer entre la tutora del centre de pràctiques i aquesta autora al final de l'activitat. Com s'ha comentat a la "Taula 2" (p. 24) la qualificació final resultava de la següent ponderació:

$$\text{QuUp2.2} = \text{FT} (75\%) + \text{RDP}(20\%) + \text{PR} (5\%)$$

La major part de la nota (75%), tal i com s'havia avisat des del principi als alumnes, se la va emportar el haver aconseguit com a mínim introduir 10 fotografies vernaculars i amb errors fotogràfics, en segon lloc (20%) haver sabut donar un sentit a aquest material dins el relat i haver-lo potenciat amb la tria d'imatges aconseguides o realitzades; i per últim, amb un 5%, es va valorar l'actitud de l'alumne, la seva participació, motivació i col·laboració durant tot el procés, tant en la seva tasca personal com en els espais d'interacció (Story Circle, Jocs).

En la "Il·lustració 10" veiem els resultat de les qualificacions que van obtenir els alumnes:

Il·lustració 10: Qualificacions finals dels estudiants



Pel que fa a la *difusió*, només el grup A va compartir les històries a classe. Els motius van ser principalment la manca de temps, ja que fins l'últim moment de l'última classe els estudiants dels altres dos grups van estar treballant en els seus relats. Com s'ha comentat al principi d'aquest treball, per qüestions relacionades amb el calendari del centre, els grups A i C van tenir l'oportunitat de

gaudir d'una classe més que el grup B. Altres factors que aquesta autora considera que van fer que el grup A efectués la visualització dels treballs van ser: el nombre d'estudiants (6 davant els 13 dels altres grups), l'edat (la meitat de les alumnes tenia més de 30 anys) i potser un tercer, el sexe (sexe, tot dones). Tot plegat es va crear la confiança per mostrar als altres el resultat dels seus treballs. Sí que, en general, els alumnes van manifestar "les ganes" d'ensenyar les seves històries a familiars, amics, parelles, haguessin estat protagonistes, o no dels seus relats.

En aquesta tercera sessió, els estudiants van aprendre a editar, important tots els recursos audiovisuals que havien triat (fotos, vídeos, música, efectes sonors) i incorporant títols, crèdits, transicions i tot allò que podia millorar la seva història. Alguns van compartir els treballs a classe (grup A) i d'altres ho farien en el seu entorn més íntim.

### 7.7.2. Nivell de satisfacció dels estudiants i fases més dificultoses.

Com ja s'ha comentat a la pàg. 37 d'aquest treball, al final de l'activitat es va passar als 32 alumnes dels tres grups-classe (Grup A: 6 estudiants; Grups B i C: 13 estudiants) una enquesta anònima i voluntària i que, malauradament, només va ser contestada per un 53% dels alumnes (17 dels 32) i que es pot veure sencera. Tot i així, ens dóna la possibilitat de conèixer la seva opinió sobre aspectes que es consideren interessants per aquest treball, com el nivell de satisfacció de l'activitat (els càlculs s'han fet en base a aquest percentatge de participació). En aquest cas, només una persona va contestar que no li havia agradat l'activitat.

Pel que fa a la fase del procés que més dificultats els va donar, en primer lloc figura a parts iguals amb un 29,4% *l'edició del vídeo* i la *gravació de la veu*; a continuació, amb un 17,6% es troben les fases d'escriure el *guió*, *buscar/fer les fotos* i *cap de les fases m'ha resultat difícil* i per últim, amb un 5,8%, la *definició de la idea*.

D'altra banda, amb les anotacions diàries que aquesta autora anava fent sobre el seguiment dels alumnes, es va poder observar una evolució positiva de la motivació dels estudiants. Al principi, els va xocar haver-se d'enfrontar a reptes com haver d'explicar alguna experiència pròpia, cercar fotografies d'arxius familiar, haver de fer fotografies "malament", escriure un guió, gravar-se la veu, etc. però a mesura que anaven construint la seva història, fase a fase, anaven agafant confiança alhora que creixia la seva motivació. Respecte la dificultat d'algunes fases, aquesta autora considera que els estudiants van tenir forces dificultats per expressar les seves idees i sentiments per escrit (guió literari) i en alguns casos els va haver d'ajudar força personalment (també amb les faltes d'ortografia) i mostrar la seva veu gravada (per això aquesta acció es va deixar per fer-la a casa, en la intimitat).

### 7.7.3. Treball de competències transversals

En aquest treball s'ha pogut comprovar que, més enllà de la pràctica fotogràfica, gràcies a aquesta metodologia s'han treballat competències relacionades amb:

- *La recerca*: documentant la història, cercant i analitzant la informació més pertinent
- *L'expressió escrita*: adoptant un punt de vista i desenvolupant el guió
- *L'expressió oral*: gravant el guió amb la pròpia veu i exposant les opinions a l'Story Circle
- *L'organització*: controlant l'abast del projecte, els materials utilitzats i el temps necessari per a completar les tasques
- *L'alfabetització tecnològica*: aprenent a utilitzar diferents eines (càmeres de fotos/vídeo, micròfons, i software d'edició d'àudio i vídeo).

- *La comunicació*: participant en l'exposició sobre el propi treball i aprenent a fer una crítica constructiva del treball dels altres
- *La resolució de problemes*: aprenent a prendre decisions i salvar els obstacles en totes les etapes del projecte
- *La construcció de la identitat*: Reflexionar sobre qui eren i què és el que volien presentar i compartir socialment sobre la seva vida (al professorat i a la resta de companys) va suposar per alguns un punt d'inflexió que al principi els va semblar una tasca complexa, però que a mesura que anaven treballant en el seu relat, anaven agafant més confiança en ells mateixos i en història que havien decidit compartir. Això comporta un major coneixement i cohesió de grup entre els estudiants dels grups-classe, alhora que enforteix les relacions socials fora de l'aula, compartint les històries amb familiars, amics i parelles.

Podem afirmar que en procés de creació d'un RDP es treballen habilitats de pensament inferior i superior segons "Taxonomia de Bloom"<sup>20</sup>, tal com es mostra en la "Taula 4":

*Taula 4: Habilitats de pensament en els RDP segons la Taxonomia de Bloom.*

Habilitats	Verbs	Ordre
Recordar	<b>Rememorar</b> fets viscuts en el passat que serviran per explicar la història.	Inferior
Comprendre	<b>Construir</b> material fotogràfic segons les lectures proposades sobre fotografia vernacular i l'error fotogràfic. <b>Redactar</b> un guió i explicar la història personal	Inferior
Aplicar	<b>Gravar</b> la veu, <b>fotografiar</b> i <b>editar</b> el material audiovisual utilitzant eines tecnològiques (càmeres, micròfons) i software específic (Audacity, Photoshop, etc.)	Inferior
Analitzar	<b>Organitzar</b> les diferents tasques a desenvolupar en les diferents etapes del procés de creació del vídeo. <b>Combinar</b> les millors opcions de material audiovisual en el relat	Superior
Avaluar	<b>Revisar</b> les pròpies propostes i les dels companys al Story Circle i <b>comentar</b> i <b>opinar</b> sobre les opcions escollides	Superior
Crear	<b>Editar</b> el conjunt de tot el material audiovisual i elaborar el RDP	Superior

Elaboració pròpia

En definitiva podem dir que les competències treballades entrarien dins el marc proposat per la Comissió per l'Educació al Segle XXI en el seu informe per a la UNESCO (1996), anomenat "Informe Delors"<sup>21</sup>:

- *Aprendre a conèixer*: exercitant la dialèctica entre el pensament i l'acció per dur a terme el projecte (què diré, com ho diré, quins recursos necessito)
- *Aprendre a fer*: planificar l'acció en totes les etapes del procés (guió, cerca de recursos audiovisuals, gravació de la veu, edició)
- *Aprendre a ser*: essent el/la protagonista del propi aprenentatge i identificant la pròpia identitat i mostrant-la als altres
- *Aprendre a viure junts*: compartint a l'aula l'experiència de l'aprenentatge i interactuant amb altres persones del context social propi (família, amics, parella...)

<sup>20</sup> Prenent com a referència la revisió que al 2001 van fer Anderson i Kratwohl i la d'Andrew Churches el 2008.  
<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

<sup>21</sup> Anomenat així pel seu autor, Jacques Delors, tot i que el nom autèntic és: *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*.

## 8. Conclusions i treball futur

### 8.1. Respecte l'objectiu principal: incorporar el relat digital personal en l'educació formal

Aquesta autora considera que s'ha pogut demostrar que és possible incorporar la metodologia de la narrativa digital o *Digital Storytelling* en el marc de l'educació formal amb resultats satisfactoris. Els relats digitals personals creats pels alumnes del CFGS de Fotografia es van ajustar als resultats d'aprenentatge (RA) de la unitat de programació (UP) corresponent.

Pel que fa al primer RA "Estudia i analitza textos significatius de la teoria fotogràfica i la seva relació amb la praxis fotogràfica", els textos d'autors sobre la fotografia vernacular i l'error fotogràfic, van possibilitar la comprensió de la part teòrica perquè els estudiants poguessin fer o cercar fotografies d'aquestes característiques per il·lustrar les seves històries personals.

El projecte de creació d'un relat digital personal va donar un **resultat de 32 històries amb més de 1.000 fotografies** que van ser classificades en **9 tipologies**, pel que fa a **imatges vernaculars o familiars** i en **16 tipus** pel que fa als **d'errors fotogràfics** en els relats dels alumnes. Tota aquesta varietat d'imatges identificades en els relats demostra una comprensió de la part teòrica que es va veure reforçada amb un encaix coherent i significatiu de les fotografies dins les històries digitals personals, segons la tipologia del relat (successos o esdeveniments, personatges, sobre el que es fa, llocs, sentimental), bé fos a través de metàfores visuals o per reforçar el missatge que cada estudiant volia donar amb la seva història.

Pel que fa al segon RA ("Aplica i desenvolupa una adient metodologia en la realització dels projectes fotogràfics"), hem vist com els estudiants van saber responsabilitzar-se de tota la fase del projecte de creació de la seva història personal, no només incorporant el tipus d'imatges que se'ls demanava, sinó desenvolupant la resta d'elements que formen part del procés: conceptualització de la idea, escriptura del guió, confecció de l'storyboard, gravació de la veu, cerca de la música i altres efectes sonors i visuals, i edició del vídeo.

Per tant, podem concloure que al final de l'activitat, els estudiants van aconseguir, amb el seu discurs narratiu, demostrar el seu coneixement sobre la fotografia vernacular i l'error fotogràfic; d'una banda, amb exemples del caràcter utilitari, domèstic i heterotòpic de la fotografia vernacular; d'altra banda, acceptant el repte i la paradoxa com a estudiants de fotografia de crear i/o manipular imatges amb errors i reflexionar sobre el què és o no és acceptable dins els cànons de la fotografia artística i de la capacitat expressiva dels errors segons el discurs que l'autor vulgui comunicar.

### 8.2. Respecte la proposta de millora: recuperació de l'ús del discurs narratiu en l'àmbit educatiu formal

Aquesta autora considera que el present treball ha contribuït a naturalitzar el discurs narratiu en l'aprenentatge educatiu formal. Els relats digitals personals obtinguts són una prova de com a través de la narració, els alumnes van poder demostrar que havien après els conceptes de fotografia vernacular i de l'error fotogràfic, passant de la teoria general a l'exemple concret, més fàcil d'entendre i experimentar, no només realitzant les fotografies sinó incorporant-les en el la narració de la seva història personal. Al centrar-se en el llenguatge d'experiències viscudes en primera persona, intervenien elements emocionals i sensorials que formaven part de les seves

relacions socials i això va permetre als alumnes poder al·ludir a situacions concretes d'una manera més tangible i experimentable (assumint el rol de narradors-creadors).

En conclusió, a través de les seves històries personals els alumnes van aconseguir transmetre el seu missatge i el seu punt de vista sobre un fet o una experiència viscuda a la resta de companys i professorat, d'una manera eficaç i creativa, incorporant alhora els resultats d'aprenentatge que se'ls demanava.

### 8.3. Respecte el treball de competències transversals

Els relats digitals han permès anar més enllà dels resultats d'aprenentatge i treballar competències transversals com la recerca, l'expressió escrita i oral, l'organització, l'alfabetització tecnològica, la comunicació, la resolució de problemes, o la construcció de la identitat. D'altra banda, ha estat possible identificar habilitats de pensament segons la Taxonomia de Bloom, tant d'ordre inferior (recordar, comprendre, aplicar) com d'ordre superior (analitzar, avaluar i crear).

Podem concloure que les competències i habilitats treballades als RDP dels estudiants, han estat en consonància amb les proposades a l'Informe Delors per a la UNESCO: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a viure junts.

### 8.4. Treball futur

Com s'ha explicat en la introducció, una de les motivacions per les quals aquesta autora va prendre la decisió de fer aquest treball, va ser per l'oportunitat de poder dur a terme una activitat d'ensenyament-aprenentatge dins la part pràctica del Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes. L'experiència viscuda va ser molt enriquidora, i aquest treball ha servit per interioritzar molt més tant els interessants treballs realitzats pels alumnes com per analitzar i donar forma a tot el procés.

Malauradament, el cas presentat aquí no tindrà continuïtat, però tot i així, aquesta autora vol fer una crida a possibles docents perquè experimentin amb el discurs narratiu i utilitzin les històries digitals personal per proposar reptes motivadors als seus estudiants.

La societat del segle XXI està immersa en el discurs narratiu que constantment veiem en els mitjans de comunicació i les xarxes socials, ja sigui en l'àmbit polític, social o cultural. Quan més aviat els alumnes aprenguin a desxifrar els elements de què es componen aquests relats, més possibilitats tindran de comunicar-se individual i socialment d'una manera eficaç i entenedora.

L'ésser humà ha estat des de sempre, un narrador-consumidor de relats; tot preveu que ho continuarà essent durant molt de temps, ja que les històries ens ajuden a entendre el món d'una manera més eficaç i entenedora. Si deixem de banda alguns prejudicis sobre el discurs narratiu, entendrem que aquest és plenament possible dins el marc de l'educació formal.

## 9. Referències

- Aranda, D.; De Felipe, F. *Guión audiovisual*, Barcelona, UOC, 2006. ISBN: 84-97788-506-6.
- BBC. Los genios de la fotografía. *Un juego de sombras* [en línia]. 2007 [Consulta: 2 agosto 2019]. Disponible a: <https://www.dailymotion.com/video/xli0ow>
- Baixauli, R.; González, E. Fotógrafos anónimos. Una aproximación a la fotografía encontrada. A: *I Congreso Internacional sobre Fotografía: nuevas propuestas en Investigación y Docencia de la Fotografía*. València 31 d'octubre al 1 de novembre 2017. "Libro de actas" [en línia]. Valencia: Facultat de Bellas Artes UPV, 2017, p.109-122. ISBN: 978-84-9048-604-7 DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/CIFo2017.2017.7362>
- Bestard, M. *Realización audiovisual*. Barcelona: UOC, 2011. ISBN: 978-84-9788-444-0
- Bruner, J. Actos de significado. Madrid: Alianza, 1991. ISBN: 8420677019
- Bruner. *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. 2003, p.4-132. ISBN 978-950-557-950-1
- Camargo, A; Hederich, C. Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente* [en línia]. Juliol 2010, no. 13(24), p. 329-346. ISSN: 0124-0137 [Consulta: 3 juliol 2019] Disponible a: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1797>
- Campbell, J. *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica. 1984.
- Catalunya. Departament d'Ensenyament. Decret 245/2016, de 26 d'abril, pel qual s'estableixen els currículums dels cicles formatius de grau mitjà i grau superior d'arts plàstiques i disseny de la família professional artística de comunicació gràfica i audiovisual. A: *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 29 abril 2016, núm. 7110, p. 1-438. ISSN 1988-298X [Consulta: 13 maig 2019]. Disponible a: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/professionals/artistics/artplastdic/titolsloe/documents/Decret-familia-Comunicacio-grafica-i-audiovisual.pdf>
- Chéroux, C. Faltas de fotografía; La aportación de la tontería. A: Chéroux, C. *Breve historia del error fotográfico*. México: serieve, 2009, p.8-73 ISBN: 978-607-95286-0-7
- Chéroux, C. Presentando a Werner Kähler A: Chéroux, C. *La fotografía vernácula*. México: serieve, 2014, p.10-31. ISBN: 978-607-95286-7-6
- Del Moral, M.E; Villalustre, L; Neira, M.R. Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos* [en línia]. 2016, no. 15 (1), p. 22-41. ISSN: 1885-446 X. [Consulta: 4 abril 2019] Disponible a: <https://doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.1.923>
- Delors, J. Educació: Hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI. *Centre UNESCO de Catalunya* [en línia] 1996. [Consulta: 30 maig 2019]. Disponible a: <https://drive.google.com/file/d/0B3qR5gexInZbUmhPU3VTv0FraEk/view>
- Delval, J. Tesis sobre el construccionismo. A: Londoño, G. *Relatos digitales en educación* [en línia]. Tesis doctoral, UB, Departament de Teoria i Història de l'Educació, 2013. [Consulta: 6 juny 2019] Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/52995>

Espanya. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Real Decreto 1432/2012, de 11 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía perteneciente a la familia profesional artística de Comunicación Gráfica y Audiovisual y se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas. A: *Boletín Oficial del Estado* [en línea]. Madrid: BOE, 3 noviembre 2012, no. 265, p. 77527 a 77546 [Consulta: 13 maig 2019]. Disponible a:

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2012/10/11/1432>

Fontcuberta J. *Fotografio, luego soy*. A: Fontcuberta J. *La cámara de Pandora*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2017, p.17-23. ISBN: 978-84-252-2833-9

Jenkins, R. Technology and the Market: George Eastman and the Origins of Mass Amateur Photography. *Technology and Culture* [en línea]. Gener 1975, no 16 (1), p.1-19. ISSN: 0040165 X.[Consulta: 13 agost 2019]. Disponible a: <https://www.jstor.org/stable/3102363>

Lambert, J. *Digital Storytelling . Capturing Lives, Creating Community*. Berkeley, CA: Digital Diner Press, 2006 (2a.Ed.). ISBN: 978-1-61623-849-0

Lambert, J. *Digital Storytelling . Capturing Lives, Creating Community* (4a Ed.). Berkeley, CA: Digital Diner Press, 2013 (4a.Ed). ISBN: 978-0-415-62702-3

Lasén, A; Puente, H. La Cultura digital. A: *Tecnologías Sociales de la Comunicación*. Materiales docentes de la UOC, Barcelona: UOC, 2016, pp.1-45.

Londoño, G. *Relatos digitales en educación* [en línea]. Tesis doctoral, UB, Departament de Teoria i Història de l'Educació, 2013. [Consulta: 6 juny 2019] Disponible a:

<http://hdl.handle.net/2445/52995>

López, J.C. La taxonomia de Bloom y sus actualizaciones. *Eduteka* [en línea] Setembre 2014. [Consulta: 4 juny 2019] Disponible a: <http://www.eduteka.org/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>

Lundby, K. Editorial: mediatized stories: meditation perspectives on digital storytelling. *New Media & Society*. [en línea] Juny 2008, 10 (3): 363-371. [Consulta: 7 juliol 2019] Disponible a:

<https://doi.org/10.1177/1461444808089413>

Núñez, A. ¡Será mejor que lo cuenten! [en paper]. Barcelona: Empresa Activa, 2007, p.29. ISBN: 978-84-96627-30-7.

Olher, J. The World of Digital Storytelling. *Educational Leadership*. [en línea] Desembre 2005/Gener 2006, Vol. 63, no. 4, p. 44-47. ISSN 0013-1784 [Consulta: 27 juliol 2019]. Disponible a:

<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec05/vol63/num04/The-World-of-Digital-Storytelling.aspx>

Ortiz, C. Una lectura antropológica de la fotografía familiar A: *Cuartas Jornadas Imagen, Cultura y Tecnología* (4º, 2005, Getafe, Madrid). [en línea] Pilar Amador Carretero, Jesús Robledano Arillo y Rosario Ruiz Franco (eds.). Madrid: Universidad Carlos III, Editorial Archiviana, 2006, p. 153-166. ISBN: 84-95933-17-9 [Consulta: 2 agost 2019]. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10016/9430>

Pretelin, C. Usted apretaba un botón, Kodak hacía el resto. *Alquimia*, [en línea] 2011 no. 42, p.14-21. [Consulta: 7 agost 2019] Disponible a:

<https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/alquimia/article/view/3143>

Robin, Bernard R. The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review* [en línea]. Desembre 2016, no. 30. ISSN 2013-9144. [Consulta: 25 juliol 2019]. Disponible a:

<http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16104/pdf>

- Rodríguez, J.L.; Londoño, G. Los relatos Digitales y su interés Educativo. *Educação, Formação & Tecnologias* [en línea]. Maig 2009, vol. 2 (1), pp.5-18. ISSN 1646-933X. [Consulta: 5 mayo 2019]. Disponible a: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/39737/1/923-4366-1-PB.pdf>
- Sánchez, F.J. La fotografía de familia: estudio e identificación de los usos, modelos y consumo. A: *JORNADAS SOBRE IMAGEN CULTURA Y TECNOLOGÍA* (3as. Getafe. 2004). Universidad Carlos III de Madrid. *Terceras jornadas: Imagen, Cultura y Tecnología*. Madrid: Universidad Carlos III, 2005, pp. 291-310 [Consulta: 5 agost 2019]. Disponible a: [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9020/fotografia\\_sanchez\\_IC\\_2005.pdf](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9020/fotografia_sanchez_IC_2005.pdf)
- Sanz-Magallón, A. *Cuéntalo bien: el sentido común aplicado a las historias* [en paper] Madrid: Plot Ediciones, 2007, p. 23. ISBN-13: 978-84-86702-78-6
- Siciliani, J.M. Contar según Jerome Bruner. *Itinerario educativo: revista de la Facultad de Educación*. [en línea] Gener-Juny 2014, Vol. 28, No. 63, p.31-59. ISSN 0121-2753. [Consulta: 2 agost 2019]. Disponible a: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280205>
- Storycenter,ORG. *Storycenter* [en línea] Berkeley CA: Storycenter, 2019 [Consulta: 3 Març 2019] Disponible a: [www.storycenter.org](http://www.storycenter.org)
- Suárez, M. Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicacions en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. [en línea]. *Acción Pedagógica*. 2000, vol. 9 n. 1-2, p.42-51. ISSN-e 1315-401X [Consulta: 10 juliol 2019]. Disponible a: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973287>
- Toffler, A. *La Tercera Ola* [en paper] Barcelona: Plaza & Janes Editores, 1980, p.171
- UNED. Formación continua en Radio 3. *Storytelling: comunicar con recursos narrativos* [En línea]. 2013. [Consulta: 14 març 2019]. Disponible a: <https://canal.uned.es/video/5a6f2f36b1111f4e7f8b4916>
- UNED. Formación continua en Radio 3. *Storytelling para la enseñanza* [En línea]. 2017. [Consulta: 5 març 2019]. Disponible a: <https://canal.uned.es/video/5a6f2ed2b1111f4e7f8b45d8>
- University of Houston. *Educational Uses of Digital Storytelling*. [en línea] Houston: Educational Uses of Digital Storytelling, 2019 [Consulta: 11 juliol 2019]. Disponible a: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>
- Vogler, Ch. *El viaje del escritor*. Barcelona: Manontropo. 2002, p.45. ISBN: 9788495601513

## 10. Annexes

### Document "Annex publicable":

*Annex 1:* Cicle Formatiu de Grau Superior d'Arts Plàstiques i Disseny (LOE): Organització

1. 1 Gràfica Distribució de mòduls i unitats formatives en els dos cursos
- 1.2 Gràfica Mòdul 6: Programació de les UF
- 1.3. Gràfica Unitat de Programació 2.2: Foto construïda
- 1.4. Gràfica Unitat de Programació 2.2.2: Fotografia vernacular i l'error fotogràfic

*Annex 2:* Calendaris

- 2.1. Il·lustració: calendari planificació activitat abril 2019
- 2.2. Il·lustració: calendari planificació activitat maig 2019

*Annex 3:* Eines d'avaluació

- 2.1 Graella d'observació
- 2.2. Rúbriques

*Annex 4:* Recursos i Tutorials



## Document “Annex No publicable”:

*Annex 1:* Exemples de fotografies vernaculars incorporades pels alumnes als seus relats

*Annex 2:* Exemples d'errors fotogràfics incorporats pels alumnes en els seus relats

*Annex 3:* Exemple de guió literari i guió audiovisual (*Storyboard*)

*Annex 4:* Enllaç als vídeos

*Annex 5:* Enllaç enquesta satisfacció voluntària

## 11. Apèndix

### 11.1. Llistat de taules

TAULA 1: PLANIFICACIÓ DE L'ACTIVITAT D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE .....	21
TAULA 2: AVALUACIÓ DE L'ACTIVITAT .....	24
TAULA 3: CLASSIFICACIÓ INDIVIDUAL DEL TIPUS HISTÒRIES PRESENTADES PELS ALUMNES I UNA BREU DESCRIPCIÓ DE CADASCUNA .....	40
TAULA 4: HABILITATS DE PENSAMENT EN ELS RDP SEGONS LA TAXONOMIA DE BLOOM. ....	51

### 11.2. Llistat de gràfiques

IL·LUSTRACIÓ 1: EDAT DE L'ALUMNAT .....	26
IL·LUSTRACIÓ 2: SEXE DE L'ALUMNAT .....	26
IL·LUSTRACIÓ 3: ESTUDIS ANTERIORS DE L'ALUMNAT .....	26
IL·LUSTRACIÓ 4: NOMBRE DE FOTOGRAFIES INCORPORADES EN ELS RELATS DIGITALS DELS ALUMNES .....	27
IL·LUSTRACIÓ 5: TIPOLOGIES DE FOTOGRAFIA VERNACULAR O FAMILIAR SEGONS EL NOMBRE DE RELATS ON HI SÓN PRESENTS .....	29
IL·LUSTRACIÓ 6: TIPOLOGIES DE FOTOGRAFIES VERNACULARS O FAMILIARS TENINT EN COMPTE EL NOMBRE TOTAL D'IMATGES TROBADES ALS RELATS DIGITALS .....	30
IL·LUSTRACIÓ 7: TIPUS D'ERRORS APAREGUTS EN EL TOTAL DELS RELATS DIGITALS .....	34
IL·LUSTRACIÓ 8: PERCENTATGE DE REPETICIÓ DELS DIFERENTS TIPUS D'ERROR EN ELS RELATS DIGITALS .....	35
IL·LUSTRACIÓ 9: CLASSIFICACIÓ DELS 32 RELATS DELS ALUMNES SEGONS EL TIPUS D'HISTÒRIA .....	40
IL·LUSTRACIÓ 10: QUALIFICACIONS FINALS DELS ESTUDIANTS .....	49